

图书在版编目(CIP)数据

学校教育的隐性力量/张家军编著. —成都:四川教育出版社,2013.7

(课程与教学论新视野文库/靳玉乐主编)

ISBN 978—7—5408—6325—8

I. ①学… II. ①张… III. ①学校教育—研究

IV. ①G4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 136557 号

责任编辑 林 立

封面设计 毕 生

版式设计 顾求实

责任校对 刘 江

责任印制 陈 庆 杨 军

出版发行 四川教育出版社

地 址 成都市槐树街2号

邮政编码 610031

网 址 www.chuanjiaoshe.com

印 刷 四川数字出版传媒有限公司

制 作 成都完美科技有限责任公司

版 次 2013年7月第1版

印 次 2013年7月第1次印刷

成品规格 170mm×250mm

印 张 16

插 页 1

定 价 40.00 元

如发现印装质量问题,影响阅读,请与新华文轩出版传媒股份有限公司联系调换。

地址:成都市槐树街2号

邮编:610031 电话:(028)86259315

目 录

中文摘要	(1)
英文摘要	(4)
第一章 绪论	(1)
一、概念界定	(3)
二、研究缘起	(9)
三、研究意义	(19)
第二章 学校教育隐性力量的历史考察	(21)
一、国外学校教育隐性力量的发展脉络	(23)
二、我国学校教育隐性力量的发展历程	(38)
第三章 隐性力量研究的理论基石	(53)
一、理解理论	(55)
二、内隐学习理论	(62)
三、场域理论	(71)
第四章 知识力	(81)
一、知识及其分类	(83)
二、知识的性质分析	(87)
三、知识力的表现	(93)
第五章 情感力	(113)
一、情感的内涵	(115)
二、影响学生情感的因素分析	(130)

三、情感力的表现	(143)
第六章 行为力	(159)
一、行为的内涵	(161)
二、行为力的表现	(171)
第七章 隐性力量的作用途径	(207)
一、交往	(209)
二、体验	(229)

中文摘要

对学校教育中的隐性层面加以研究，国内外早已有之。但综合国内外已有的研究，可以发现，国外的研究更多地是从社会学的角度出发，散见于各种社会学方面的著作当中，研究缺乏系统性。而国内的研究更多地停留在介绍国外已有的研究成果之上，缺乏本土化的研究。国内研究之所以出现这种情况，一方面固然可能与国内学者的研究视域（field）有关，学者们更多地将注意力放在了学校教育中的显性层面；另一方面也可能与教育领域里实证研究倾向的干扰有关。所有这些都给本文留下了可资探索的空间。

本文借鉴物理学中的“力量”概念，以“隐性（hidden）力量”这一概念贯穿全文的始终。本文首先对“隐性”和“力量”这两个概念进行了分析，继而认为“隐性力量”就是指学生在学校的日常教育和生活中，通过交往、体验而潜移默化获得的非预期的作用和影响。

任何一种研究都是建立在一定的理论基础之上的，人文社科研究更是如此，本研究也概莫能外。在分析学校教育中具体的隐性力量之前，本文对隐性力量研究的理论基础即理解理论、内隐学习理论和场域理论进行了分析。理解理论揭示了理解的本质以及理解何以可能的问题，内隐学习理论揭示了内部学习的心理机制，而场域理论则揭示了环境对人的作用。

本文主要从知识、情感与行为三个方面对学校教育中的隐性力量加以分析。当然，知识、情感与行为三者并不是泾渭分明、截然分开的，它们之间存在着密切的联系。

其一，知识力。不同的学科对知识的界定和分类是不同的。本文认为学生在学校教育中所接受的知识主要有两种，即自然知

识和社会知识。不管是自然知识还是社会知识，都具有意识形态的特点，因而与权力密切相关。统治阶级正是运用手中的权力，通过对知识的选择、分类、组织和评价来达到其社会控制的目的。在实现其控制目的的同时，占统治地位的阶级还要生产自己的接班人，以使自己的统治延续下去，也就是说，知识还具有再生产的作用。再生产包括社会再生产和文化再生产。

其二，情感力。不同的学科对情感的界定也是截然不同的。本文认为情感就是个人主体在已有条件的基础上（包括生理的、心理的以及认知的等方面），通过与自我、他人以及社会相互作用所产生的一种自我感受和体验。在学校中，影响学生的情感因素包括教师情感、教材情感和环境情感三个方面。情感具有信号传递、感染、陶冶、驱动和控制的力量。

其三，行为力。对于行为，社会学更为关注人类行为的社会层面，而对行为的个体层面关涉不够。心理学更为注重人的外在行为，而较少考虑人的内在的意识活动。综合社会学和心理学对行为的分析，本文认为行为就是人与外界相互作用的过程中，所表现出的有目的的反应。它包括思维、语言及一切外显的、可观察的运动、活动或动作。影响学生的行为因素主要有教师、学生同辈群体以及学校教育制度。教师由于其自身所具有的权威类型的不同，他对学生的影响是复杂的。学生通过对同辈群体行为的模仿，使个体行为表现出从众的特点，因而同辈群体对学生个体行为具有同化的作用。而教育制度无论是从其产生过程来看，还是从其性质和实施过程来看，都对学生行为表现出了规训的作用。

最后，本文对隐性力量的作用途径进行了分析。本文认为，隐性力量的作用途径主要有两种，即交往和体验。交往就是在生产实践活动过程中，主体之间借助一定的中介所表现出来的相互交流、相互影响的活动，它是人类活动的基本形式和存在方式。顺而推之，教育交往就是在教育过程中，教育主体通过一定的中介物（如语言和一定的实物）而进行的主体之间的相互交流、相互影响的活动。教育交往无论是在本体论意义、认识论意义上，还是在价值论意义上都有其存在的价值。教育交往包括学生与人的交往和学生与物的交往，前者又包括学生与老师的交往和同学

之间的交往，后者指的是学生与学校中“物化”东西（如教材、各种设备等）的交往。对于体验，我们可以从本体论和认识论两个方面来考虑。从本体论上来看，体验是人的生存方式；从认识论和价值论来看，体验是人的心理活动过程及其结果。体验具有亲历性、个体性、缄默性和不可重复性等特点。在体验过程中，经验是体验的基础，感知是体验的前提，理解是体验的必要条件，移情是体验的关键。

关键词：力量、隐性力量、知识力、情感力、行为力

Abstract

The study of schooling from the aspect of hidden levels could be found in the researches at home and abroad. Synthesizing various researches, most of them, studied from the point view of sociology, can be seen in different sociological works abroad, but lack systemic theories; the study in China focuses more on the achievements of other scholars abroad, needing to develop the local research. Two main points can account for this; on the one hand, it is related to the research fields of Chinese scholars who focus more on the explicit levels of schooling; On the other hand, it may also be related to the positivism study in the area of schooling. In view of the above-mentioned facts it leaves further to be developed.

Based on the concept of *force* in physics, this dissertation intends to analyze the two concepts: *force* and *hiddenness*, and then discuss the concept of the hidden force which refers to the unpredictable influence and significance acquired by students through the interactive communication and learning through day-to-day education and school life.

Each study has its own theoretical basis, so does the social scientific research as this dissertation which is based on the theory of understanding, implicit learning theory and field theory. The theory of understanding reveals the nature of understanding and how it happens. The theory of implicit learning reveals the psychological organism of internal learning; while the field theory explains the influence of environment on human.

This dissertation intends to analyze the *hidden force* in schooling in the terms of knowledge, feeling and behavior which are closely interrelated.

Firstly, force of knowledge. Different discipline defined and classified knowledge variously. This dissertation intends to view that the knowledge acquired by students can be divided into two types: natural knowledge and social knowledge. Both natural knowledge and social knowledge are characterized ideologically and therefore closely related with power. It is the power that ruling classes use to choose, classify, organize and evaluate knowledge in order to achieve the goal of controlling the society. Meanwhile, the ruling classes produce their own successors to extend their control. Naturally, knowledge has power of reproduction which includes social and cultural reproduction.

Secondly, force of feeling. Different disciplines define feeling differently. This dissertation intends to hold the view that feeling refers to a kind of self-experience and feel that individuals acquire through the interactive of self, others and society and the conditioned basis (including physical, psychological and cognitive conditions). The affective factors influencing students at school are teachers' feeling, textbooks feeling and environment feeling. Feeling functions has the power of conveying signal, affecting, edifying, driving and controlling.

Thirdly, force of behavior. Sociology focuses more on the social level of human behavior. However, psychology is contrary to the sociology. Based on the behavior-research analysis of sociology and psychology, this dissertation intends to hold that behavior refers to the intended response of human in the process of its interaction with the external world, including thought, language and all explicit, observable motion, activities and actions. The behavioral factors influencing students include teachers, students' peer groups and school educational system. Teachers having different types of authority impose complicated influence

upon students. By the imitation of the behavior of peer groups, the individual behavior of students has the characteristics of following the herd; therefore peer groups assimilate the individual behavior of students. From the point view of the production process and the nature and the implementing process of education systems, it functions as instructing and directing regulations to students' behavior.

Finally, this dissertation discusses how *hidden force* takes effect and holds the view that two kinds of ways relating to hidden force, that is, intercourse and experience. Intercourse refers to the basic form of human activity and being coming out of the mutual communicating and influencing activities through certain mediums in the course of production activities. In the same way, it is inferred that educational intercourse refers to the mutual communicating and influencing activities among education subjects in the course of education through certain mediums (e. g. language and certain objects). Education intercourse exists ontological, epistemological and axiological. It includes the intercourse between human and things. The former includes the intercourse between students and teachers and among students. The latter refers to the intercourse between students and nominalized things in schools (e. g. textbooks, facilities etc). As for experience, we may study from the following two aspects: In the term of ontology, it is the living way of human; In the term of epistemology and axiology, it is the results and process of human psychological activities. Experience has the features of experiencing personally, individually, tacitly and unrepeatedly etc. In the process of experience, knowledge is its foundation, sensing is its preconditions, understanding is its required conditions and empathy is its crux.

Key Words: force; hidden force; force of knowledge; force of feeling; force of behavior

第一章

绪论

随着科学技术的发展，我国的教育及其研究也得到了飞速发展。但在教育及其研究的过程中，人们更多地注意到了教育中的显性因素对学生的影响，而对隐性因素注意不够。人们似乎以为，教育教学的过程就是知识的授受过程。柏拉图曾指出：“教育实际上并不像某些人在自己的职业中所宣称的那样。他们宣称，他们能把灵魂里原来没有的知识灌输到灵魂里去，好像他们能把视力放进瞎子的眼睛里去似的。”^①也就是说，在学校教育的过程中，还存在着隐性力量。要理解隐性力量包含哪些方面的内容，首先必须明白隐性力量的内涵。

^① 柏拉图著，郭斌和、张竹明译：《理想国》，商务印书馆 1986 年版，第 277 页。

一、概念界说

(一) 隐性

那么什么是隐性力量呢？要明白什么是隐性力量，首先必须明白隐性的含义。对于隐性，可谓人言人殊。如《现代汉语词典》^①指出，“隐”有两层含义：（1）隐藏不露；（2）潜伏的；藏在深处的。“性”在这里是“表示类别的语法范畴”。假设某个东西以 A 来代替（A 可以代替人或事物），我们说 A 是隐藏的，大致有以下几种情况：

- （1）A 隐藏了他自己，也就是说，A 是主动的，是动因；
- （2）A 是由 B 有意识地隐藏起来，B 是动因，知道 A 被隐藏起来，且知道 A 藏在何处；
- （3）A 被无意识地隐藏起来，但与第二种情况不同的是，没有人故意去隐藏他，更不要说知道 A 藏在何处了。

显然我们所说的学校教育中的隐性层面不包括第一种情况，因为影响人的教育因素不可能自己把自己藏起来，它只能是第二种或第三种情况。同时，还需注意的是，对一个人来说，A 是隐蔽的，对另一个人来说，则未必是隐蔽的。

假如以 T 代表教师，以 S 代表学生，以 C 代表学校教育中的隐性因素，则隐性的形式与层次可以进一步以下表表示：

C 不是 T 所预期的	C 是 T 所预期的
T 没有意识到 C	T 没有意识到 C
S 没有意识到 C	S 没有意识到 C
T 意识到 C	T 意识到 C
S 意识到 C	S 意识到 C

从上表中可以看出，“隐性”可以归为两大类：一类是 C 不

^① 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编：《现代汉语词典》，商务印书馆 2002 年版，第 1505 页。

是 T 所预期的；另一类是 C 是 T 所预期的。而在后一种情况下，又可以进一步分为两种情况，一是 T 希望 S 了解他的意图，一是 T 不希望 S 了解他的意图。从上表中，不难看出，隐性具有多种形式，对于这两大类情况我们又可以作如下分析：

第一类情况：

(1) 当 T 和 S 都没有意识到 C 时，这时候隐性的含义最强，因为 T 和 S 都没有意识到 C，T 也没有期望 S 去学 C，而 S 却在不知不觉中已学到了 C。

(2) 当 T 没有意识到 C，而 S 意识到了 C，尽管 T 没有期望 S 学习 C，而且也没有意识到 C 的存在，但 S 却意识到了 C 的存在并学习到 C。

(3) 当 T 意识到 C，而 S 却没有意识到 C 时，C 对于 S 来讲是隐性的。T 没有让 S 学习 C 的意图，但是意识到了 C。尽管 S 没有识别出 C，S 却可能已学到了 C。如果 T 继续努力以实现 S 学习 C 的目的，而且也明白自己的所为，这种情况将会出现在第二类情况之中。

第二类情况：

(1) T 和 S 都没有意识到 C。虽然 T 希望 S 能够学到 C，S 实际也可能已学到 C，但 T 可能没有意识到他事实上已经带来了他计划带来的结果。这是第二类情况中隐性最强的含义。

(2) 虽然 C 是 T 希望 S 去学习的，但 T 没有意识到 C，而 S 意识到了 C。

(3) C 是 T 希望 S 学习的，并且 T 已意识到了 C，但 S 没有意识到 C，因而对于 S 来说 C 是隐性的。

(4) C 是 T 希望 S 学习的，并且 T 和 S 都意识到了 C。在这种情况下，如果 C 不是显性教育中的一部分，那么 C 仍然是隐性的。

通过上述分析，我们可以发现 T、S 和 C 之间不同关系情况下隐性的不同形式。同时也说明了并非隐性的教育因素一经意识到就不再是隐性的了。正如有学者所说，隐性因素“在很大程度上

上取决于对谁隐蔽以及一旦被发现谁能认识它。”^①

通过前面对隐性的分析不难发现，在教育过程中，有些教育结果并不是教师事先就能意识到的，有些教育结果也并非教师所期望的。在这些隐性的因素当中，有些是与我们期望的教育目的背道而驰的，有些是我们没有意识到然而对学生具有教育价值的教育因素。对于教师来说，有些教育因素可能不是他所期望的，而对于学生来说，却可能正是他们所设想的、期望的——尽管是隐蔽的。

例如在临近学期结束时，教师计划教学生减法。学生共 30 名，分为 5 组，每 6 人围坐一张桌子。教师有一盆早点，她在每张桌子中间放上一堆点心。她让每个学生数 10 块点心放在自己面前，然后让他们增加两块，并叫他们算出总数。再让他们吃掉两块再算总数。这练习似乎引起了孩子们的兴趣。教师以同样的形式又举了几个其他的例子。5 分钟以后，有一组学生（暂且叫 Z 组），突然开始出错。他们更津津乐道于享受早点和聊天。教师有点不耐烦，片刻之后就停止了练习转到其他方面。在课后的总结会上，教师认为此练习应该重做，主要原因是 Z 组没有达到练习要求，没有掌握减法的概念，临近结束时，频频出错。由于教师要注意 30 名学生，不可能对每一个学生观察得细致入微，人们可能会认为她的解释是合理的。Z 组学生没有掌握减法的概念，原因在于他们开始变得不耐烦、走神，开始出错。但也可能存在的另外一种情况是，Z 组的一些学生，已经理解了减法（事实上他们似乎已懂了），但他们对吃早点更感兴趣，认识到如果他们犯错误，老师会重复练习，而他们则会轮流吃到更多的点心^②。

对于教育过程中，隐性因素作用的结果，我们可以作进一步的分析。先从第一类来看，这一类型中的 3 种情况有一共同之处，就是 C 不是教师所期望的，也即它们是无意隐蔽的。在这种

^① Portelli, J. P. *Exposing the Hidden Curriculum*. *Journal of Curriculum Studies*, 1993, 25 (4).

^② Portelli, J. P. *Exposing the Hidden Curriculum*. *Journal of Curriculum Studies*, 1993, 25 (4).

情况中，C 被学生所学，既可能是教师所期望的结果，也可能不是教师所期望甚至是力图规避的结果。上述例子的结果即为教师不期望的。如果出现非预期的结果是教师所力图规避的，那么教师该如何做呢？有学者建议^①：（1）如果可能的话，教师应力图将这些隐性因素列入教学计划中；（2）教师公开提出这个问题。如果教师的目的是教学生学习某个内容，而后来却发现学生或至少说有些学生学到的却是别的，且学生学到的被认为恰好与要掌握的内容相反，不受欢迎。那么，我们有责任在班组中说明这一切，以便尽力纠正从中产生的反面结果。

第二类的共同情况是教师希望学生能够学到 C。其中前面两种情况与第一类中的前面两种情况类似，所不同的是，在第二类情况中，教师意欲带来 C。对于这两种情况，“教师有义务明了他们的所为，并使之公开化。就像康奈利和克兰蒂宁建议的，‘在我们的教学中，要对隐蔽课程保持足够敏捷性的唯一办法，是对自己的班级有详尽的思考……我们必须检点自己的言行举止、教学实践，等等。’”^② 对于第二类中的第三种情况，即教师有意带来 C，并能识别出 C，而学生却不能。有学者以为，这种情况下产生了两个问题：（1）教师是否应该让学生知道他们的目的？（2）教师是否应该告诉学生，尽管学生无意学习，但在他们看来，学生已经学习了 C？在任何一个问题中，都必定会产生隐蔽因素。在（1）中，除非被告知，否则学生绝不可能知道教师的真实意图。当然，学生可以猜测，结论可能恰好与教师的相吻合。如果学生不向教师透露他们所猜测的教师的目的，那么，必定又在学生这方面产生另一种隐蔽因素。不过，这种可能性很小——只要存在很强的信任因素。而且，在任何情况下，如果这种信任存在，那么，教师极可能是与其学生分享目的的。从问题（2）产生了隐蔽的另一个因素。这种隐蔽与缺乏自我了解有关。虽然，学生的观点和行为深受其所习得的内容的影响，但他们并

^① Portelli, J. P. *Exposing the Hidden Curriculum*. *Journal of Curriculum Studies*, 1993, 25 (4).

^② Portelli, J. P. *Exposing the Hidden Curriculum*. *Journal of Curriculum Studies*, 1993, 25 (4).

不总是了解或全面了解他们所学习的东西。在这些情况下，教师无论从道义上还是教育职责上，都有责任尽力通过公开表明其意图和使学生了解他们所学习的东西，来消除这类隐蔽因素。^① 第四种情况可能最为简单，因为教师和学生都意识到了教师所预期的 C。前面已论述过，在这种情况下，如果 C 没有被包括在显性的教育层面之中，同样也可被认为是隐性因素。

当然，也有人将隐性因素公开化持反对态度，认为如果公开某些隐性因素如态度、价值观等，会导致使之歪曲。同时，有些因素更是可意会而不可言传的。此外，在公开的过程中，还牵扯以何种形式公开以及公开的时机等问题，所有这些就不能不涉及到教师的教育实践智慧了。所谓实践智慧，是“就那些对人类有益或有害的事情采取行动的真实的、伴随着理性的能力状态”。^② 由于教育中的情境是不断变化的，任何一个轻微的事件都可能影响学生的学习，进而影响到正常的课堂教学，此时就需要教师随机应变，采取当机立断的措施。因为“教育的情境通常不允许教师停顿下来进行反思，分析情况，仔细考虑各种可能的选择，决定最佳的行动方案，然后付诸行动”^③。在这种情况下，教师必须采取智慧性的教育行动（thoughtful pedagogical action），智慧性的教育行动“多数情况下既不是习惯性的也不是解决问题型的，它也不仅仅是智力方面的，也不仅仅是身体方面的，既不是慎思意义上的纯粹反思，也不完全是自发的或任意性的行动。生活在教育的时机完全是一种在一个特定的情境中的个人反应或智慧性行动。智慧性行动（thoughtful action）与反思性行动（reflective action）的区别在于前者以智慧的方式对它的行为关注，而不是从情境中撤出来反思各种办法和行动后果。”^④

① Portelli, J. P. *Exposing the Hidden Curriculum*. *Journal of Curriculum Studies*, 1993, 25 (4).

② 邓友超、李小红著：《论教师实践智慧》，载《教育研究》2003年第9期，第32页。

③ 马克斯·范梅南著，李树英译：《教学机智——教育智慧的意蕴》，教育科学出版社2001年版，第144页。

④ 马克斯·范梅南著，李树英译：《教学机智——教育智慧的意蕴》，教育科学出版社2001年版，第146页。

（二）力量

力量原本是一个物理学上的概念。1687年，牛顿在提交给伦敦皇家学会的自己的经典著作《自然哲学的数学原理》中，引入了决定物体加速度的“所施加的力”的极重要的概念。他写道：力只有在作用时才表现出来，停止作用后，就不再保留在物体内部。在这以后，只是由于惯性，受力作用的物体才继续保持它的新的运动状态。所施加的力的来源可以各不相同：可以来自碰撞、压强和向心力。牛顿并不是认识到物体运动的原因在于它们的相互作用的第一位科学家。其实，德国天文学家开普勒早在17世纪初就引入了力的概念，并把它作为物体运动的原因。但是，他错误地用物体运动速度来测定它。伽利略与开普勒不同，他用力所引起的加速度来测定了力，但是却把力与物体的重量完全等同起来。在物理学上，那种指任何使物体保持或改变位置或使物体变形的作用，也就是说物质之间的相互作用就是力。后来，这一概念被引申到其他学科和领域，也就导致了对其不同的界定和理解。如有学者则将其定义为：（1）犹功力；（2）能力；（3）力气；（4）作用，效力。^① 在本研究中，拟采用第四种涵义，即：作用、效力和影响。之所以使用“力量”这一概念而没有直接用“作用”和“影响”等概念，是因为我们认为使用“力量”这一概念比单纯使用“影响”、“作用”有更强、更为宽泛的解释力，因为说“影响”与“作用”往往给人一种单向的作用或被作用的感觉，也即它们只把学校教育当做一种实体去考察其对人的思想与行为的影响、效用，而不能显示出这种影响与作用的产生源泉，也没有显示出学校教育与人的双向关系。而使用隐性力量则能避免这些不足，不仅如此，说隐性力量比说隐性影响与作用也更能显示出学校教育过程中所具有的强制与控制意义，也就是说，“作用”、“影响”这些词表达不出“作用的强度”、“影响的力度”，而“力量”概念则反之。笔者正是在这个意义上提出隐

^① 汉语大词典编辑委员会、汉语大词典编纂处编纂：《汉语大词典》（第二卷），汉语大词典出版社1988年版，第764页。

性力量这个说法的。需要指出的是，力有正负之分。也就是说，在学校教育中，有起积极作用的力，有起消极作用的力。在本研究中，所论及的主要是对社会、对学生个体起积极作用的隐性力量。

综上所述，笔者认为，所谓“隐性力量”就是指学生在学校的教育和生活中，通过交往、体验而潜移默化获得的非预期的作用 and 影响。笔者以为，学校教育中的隐性力量大体可从知识、情感与行为三个方面来加以研究。所谓知识力就是学校中的知识对学生产生的潜在影响。所谓情感力就是学校中的情感对学生产生的潜在影响。所谓行为力就是学校中的行为对学生产生的潜在影响。当然，知识、情感与行为三者并不是泾渭分明、截然分开的。知识蕴含着情感，并指导着人们的行为；情感影响着知识的获得，是行为的动力；而人的知识与情感都是在其行为当中形成与发展的。之所以将学校教育的隐性力量区分为知识、情感与行为三个方面，也是为了研究之便而权且为之。

二、研究缘起

长期以来，我国的教育研究受社会科学实证研究范式的影响，为追求学科的科学化，较为注重研究的量化和实证，而对那些难以量化的因素关涉不够，致使我国的教育研究更多地停留在以实证为主导的显性层面，不仅造成了我国教育研究范畴的偏狭，也在一定程度上影响了学生的健康发展。

（一）社会科学实证研究影响下的教育研究发展历程

早在18世纪末，德国著名哲学家康德就提出，应当把教育学当做一门严谨的科学来加以研究，注重其学术价值的开发，并通过严格而科学的教育实验来获取具有普遍性、规律性的教育结论，以形成科学的教育理论的框架体系，使得对教育学科的研究

能够严格的学术化、科学化^①。不久，随着孔德实证主义社会学的出现，孔德又以其实证主义的逻辑方法来统领一切社会科学研究，主张在社会科学研究中（毫无疑问，包括教育学的研究），应以自然科学为范例，有组织地控制研究情境，设置自变量与因变量，精确地测量研究成果，进行科学推断，认为只有对事物或现象及其关系用精确的数量加以确定，才是真正科学的。

1879年，冯特在德国的莱比锡大学创建了第一个心理学实验室，从而使心理学结束了其本来作为哲学附庸的地位，成为一门实验科学。由此启发教育研究者们也产生了在教育研究领域广泛使用实验法的思想。在他们看来，自然科学方法主要就是实验—归纳的方法，教育研究要追求科学的目标，必须像自然科学那样进行科学的实验，严密地控制研究情境，审慎地操纵变量，精确地测量研究结果。教育实验被提高到“教育科学的生命”的高度，认为“教育研究没有观察和实验，就永远摆脱不了形而上学的控制。研究方法上的更新，是教育学成为科学的重要条件之一”^②。

正是受冯特的影响，德国的梅伊曼（E. Meumann）和拉伊（W. A. Lay）一反德国的思辨哲学传统主张，把实验心理学的成果和方法引入到教育理论和实践中来，力主建立实验的教育学，并强调必须广泛采用观察、统计和实验等方法来补充教育学的思辨方法，使其研究更趋精密化，从而成为一门严密的、系统的教育科学。拉伊认为：实验教育学是科学的教育学。在他看来，教育学还没有被公认为一门科学，而教育学要成为一门科学，它就要把每一种教育现象都看成是各种原因的结果。教育中的因果关系极其复杂，因此要在有意识地控制的条件下，观察各种引发的现象，也就是说，要进行实验^③。拉伊及梅伊曼运用比较、观察、实验、统计分析等方法对教育现象作出了客观的因果解释。他们认为，教育学研究的科学化可以使教育工作者能够准确地从事实

① 毛祖恒著：《从方法论看教育科学的发展》，重庆出版社1990年版，第100—104页。

② 陈元晖著：《科学与教育学》，载《教育研究》1985年第6期，第9页。

③ 瞿葆奎、沈剑平著：《拉伊与“实验教育学”》。载W. A. 拉伊著，沈剑平、瞿葆奎译：《实验教育学》，人民教育出版社1996年版，第4页。

及现象中找出规律性的联系，使他们在研究处理教育问题时，掌握有效而科学的方法和技术。社会学家涂尔干、分析哲学家奥康纳、K. 克劳尔、W. 布瑞钦卡、L. M. 阿利希和瑞斯纳等人将教育研究推向唯科学化的顶峰。如克劳尔认为：教育研究重在分析教育现象与事实，找出其规律性联系，形成确定性的客观的理论模式；为形成这种理论模式，需要相对孤立地分析所有变量及这些变量之间的关系，在此基础上提出理论模式，再进行实验验证；将形成的理论模式的结果作为教育处方来解决一切教育问题^①。

美国心理学家和教育家桑代克被认为是教育界中具有科学取向的典型代表，他在1903年出版的《教育心理学》中，开始把“精确的科学方法”运用到教育研究中来，驳斥了“纯理论的观点”，强调对收集的资料进行精确定量的处理。他说：“教育思想家的恶习或不幸，是选择哲学方法或流行的思维方法，而不是科学的方法。……当今严肃对待教育理论的学者的主要职责，是要养成归纳研究的习惯和学习统计学的逻辑”^②。在教育研究史上，他第一次用明晰的公式化和实验检定的学习理论来构想教学方法，这项工作开拓了教育研究的新纪元，而他在教育研究领域的影响甚而可以与冯特在实验心理学中的影响相媲美。1909年，他编辑出版了《心理与社会测量》一书，详细介绍了心理统计方法和编制测量的基本原理，并编成了《书法量表》、《拼音量表》、《作文量表》、《图画量表》等测量标准，推动了教育测量运动在科学化道路上的蓬勃发展。其后，桑代克、麦柯尔先后提出，“凡客观存在的事物都有其数量”，“凡有数量的东西都可以测量”^③。1921年，德国哲学家克里茨玛尔（J. R. Kretzchmar）在《哲学教育学的终结》一书中，主张以科学教育学取代哲学教育学，从而宣判了哲学教育学的死亡。至此，教育研究的科学主

① 金生鈇著：《教育研究实证方法的分析与研究方法的多元化》，载《教育研究》1993年第7期，第66页。

② 胡森著：《教育研究的范式》。载瞿葆奎主编：《教育学文集·教育研究方法》，人民教育出版社1988年版，第183页。

③ 戴忠恒编著：《心理与教育测量》，华东师范大学出版社1987年版，第1页。

义范式被推到了极致。整个教育研究领域展开了轰轰烈烈的“科学研究运动”，以“自然科学为典范，以技术建构为目的”，成为研究者共同的理想。从1900年至1930年间，实证—分析的研究范式在西方的教育研究中占有重要的地位，特别是随着描述统计的建立、推断统计和变量数据分析技术的发展，整个教育学术界展开了蓬勃的“科学研究运动”，人们沉浸在运用实证—分析研究范式而获得成功的喜悦之中。用克龙巴赫（Cronbach）等人的话说，这是一个“经验主义的全盛期”。1930年至1950年间，人们对教育的探索更多地倾向于依据哲学上带有强烈革命性的进步主义，再加上整个西方世界正处于战争之后的经济危机之中，实证—分析研究范式处处受到诘难，很难全面开展。实证—分析的研究范式跌入了低谷。20世纪60年代以来，随着世界范围内的知识爆炸，各种技术开始被大规模地运用于现实生活，特别是计算机的发明与运用给教育研究带来了极大地振荡。由于计算机非凡的数据处理功能，使得实验设计简单化，人们开始通过计算机估算概率，探讨决定教育结果的诸多因素的相互作用，运用数学和因果模型来预言、解释复杂的教育现象。由此，实证—分析范式又开始蓬勃发展起来。当然，近年来，随着质的研究、叙事研究、人种志研究等方面的研究在教育领域中的应用，教育研究领域出现了实证研究与质的研究并驾齐驱的趋势。

（二）教育领域里实证研究的基本观点与特征

从教育领域里实证研究的发展历程中，不难看出，它具有以下几个基本观点：

一是从本体论来看，认为教育是类似于自然物的纯粹的客观存在，教育现象同自然现象一样，是独立于研究者的，教育现象的客观性是由方法来保障而不是由作为研究对象的教育性质来保障的。因此教育理论必须是中性的，教育研究与价值问题无涉，它不受主观价值因素的影响，不以知识、理论为中介，各种教育现象作为事实可做剥离式的研究，属于“原子论”的范畴，强调把所谓的价值问题还原为事实问题，教育活动是按一定的客观规律，在一定的内在秩序的支配下运行的。主张以成熟的自然科学

方法作为师法，教育研究重在追求其精确、定量、客观为目标；教育研究的意义就在于对教育事实和规律进行准确无误的科学而客观的描述。^①

二是就认识论而言，教育领域中的实证研究者认为认识就是对客体直观的和机械的反映。各种复杂的现象可以通过把它们还原为最基本的构件，以及寻找构件之间的机制方法加以理解，可以用失去整体机制的构件来说明系统的性质。教育研究认识的目的在于知识的获得，在于获得规律性的法则性的客观知识。主体可以通过一定的工具操作而获得对客体的认识。如利用观察、实验、统计等手段可把教育现象分解成个别的、孤立的变量，采用自然科学数量上的因果语句，用形式语言和数学语言进行描述，以获得对教育现象及其规律的认识。崇尚经验证实和理性分析相结合，物理、数学等自然科学是知识的典型。人们对事物认识的最终目的就是为了在事物内部确立起环环相扣的因果联系，并形成技术理论和操作性原则，最终形成对教育活动的控制。

三是在方法论上，他们崇尚客观、精确、量化，崇尚机械性预设、彻底的论证，认为自然科学方法是唯一科学的方法，因而自然科学方法应被广泛应用于哲学、人文科学和社会科学的一切研究领域。任何学科要想真正成为科学，就必须运用实验—归纳这种自然科学的实证方法来探寻事实间的因果关系，并在此基础上建立起严密的学科体系。“极力鼓吹科学方法进入社会科学和人文科学领域所带来的好处，并以此作为社会科学和人文科学科学化的标志。”^② 这种思想尤以孔德为代表。孔德认为，社会科学要想成为科学，就必须放弃神学和形而上学对“为什么”问题的绝对、抽象、空洞的探求，而从事实出发，转而研究“怎么样”的问题，因此，必须用自然科学的研究方法。教育研究者在进行具体研究时，也应像自然科学家那样以观察、实验的方法为手段去搜集可观察性的、可检验性的数据，这是教育研究科学性的保

① 戚万学著：《决定教育的最后根据是哲学》，载《江苏教育学院学报（社科版）》1995年第1期，第54页。

② 毛亚庆著：《论教育学理论建构的科学主义倾向》，载《北京师范大学学报（哲学社会科学版）》1997年第3期，第36页。

证。对此，印第安纳大学教育学院教育领导与政策研究系佛斯特教授（Foster, W. P.）指出：在他们的经验研究中，他们通过比较和对照各种变量，判定变量间的正相关或负相关，得出统计的显著性差异。为了得出假设的结论，这种研究必须可以进行重复实验，因此所得出的假设结论就被看做具有理论价值的^①。

正是在这种追求科学的潮流冲击下，“教育学领域根深蒂固的学究式研究风气一扫而光，取而代之的是大量观察、调查、实验、测量的方法”^②，实证主义精神、科学主义倾向一度在教育学研究领域肆意泛滥，人们坚信，只有这样，教育学才“具有科学气味并成为一门真正的科学”。

关于教育领域中的实证研究，一般认为它有以下几大特征：

一是重视定量，轻视定性。实证研究者非常重视定量研究，而对于定性研究则不屑一顾，认为定性研究是一种不成熟的“前科学”式的研究方式，它不能揭示教育的客观规律，只能对教育作一些肤浅的、皮毛式的解释。在他们眼里，用模糊不清甚至歧义颇多的概念对事物进行定性分析，并不是科学的研究方法，只有对事物或现象及其关系用精确的数量加以确定，才是真正科学的。相反，在教育研究中，运用经典的数学方法，可以有以下优势：（1）可以建立起科学的教育统计方法，用有关的数字、数学符号、数学语言对教育事实进行精确的描述；（2）可以使教育研究在资料搜集时，能严密而按部就班地搜集到所需资料，使教育研究更加客观化；（3）可以使错综复杂的教育事实更加简化，若对纷繁复杂的教育现象用几个共同的量化指标来表示，则其内在的规律性就可以清晰明了；（4）可以使教育研究的结果更具有说服力、可靠性，这是由量化研究中数据的真实性决定的。^③

二是重视事实，轻视价值。实证研究者认为“价值无涉”是真正的科学研究的基本前提，因此在教育研究的过程中，应当尽

① Foster, W., *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration*, Buffalo, NY: Prometheus Books, 1986, p. 35-36.

② 王坤庆著：《论西方教育学发展及其方法论启示》，载《教育研究》1994年第7期，第45页。

③ 蒋重模著：《教育研究中的量化研究》，载《教育研究》1990年第6期，第55—56页。

量避免价值因素的影响。他们通常主要关心客观存在的教育现象及其相互关系，在他们看来，只有对客观存在的现象进行尽可能客观的观察和研究，才能保证研究的客观性和科学性。正如有学者指出：“实证主义严格区分事实与价值，它认为教育学只研究教育事实，在研究过程中，必须排除先入为主的判断或已有的价值取向，只对客观事物加以描述，只有这样才能不偏不倚地描述事实（或变量）之间的关系。”^①

三是重视技术，轻视原理。实证研究者坚信教育学是一种应用科学，因而应开发其技术性；而要确立教育的操作技术原则，就要探寻教育现象中的因果关系，按照这种因果关系来建立并形成技术模式。他们对教育的基本原理持一种冷漠甚至轻视的态度，认为教育原理与教育的现实问题相距甚远，对教育原理的研究无助于教育现实问题的解决，因此，教育原理是无用的，不合实际的。在他们看来：“教育的基本原理与现实的教育问题相距遥远，它所关注的常常是虚无缥缈的、与现实无关的问题，对基本原理的研究根本无助于现实问题的解决……把基本原理当做不切实际、无用的代名词……所关注的主要是现实的具体问题，由于这个原因，它把寻找解决问题的技术、方法、方式当做自己的主要任务。”^②

（三）分析与结论

实证研究并不是一种完全消极的倾向，这是显而易见的，笔者也没有对之“置之死地而后快”的意思。如果实证研究“不把自己当成一种‘正统’、当成唯一的科学真传的研究方式因而排斥其他形式的研究，如果它始终自觉地进行毫不留情的自我批判（正如它对其他研究所进行的批判一样），并不断自觉地克服自身所存在的认识和实践中的局限，那么，它是有可能成为促进教育

^① 冯建军著：《西方教育研究范式的变革与发展趋向》，载《教育研究》1998年第1期，第28页。

^② 张斌贤著：《试析当前教育研究中的“唯科学主义”》，载《清华大学教育研究》1998年第1期，第3页。

研究科学化重要动力的”^①。实证研究对于教育研究影响的积极意义在于：一是扩充了教育研究的方法与手段。实证研究将科学研究的范式引入教育研究领域，借鉴自然科学和思维科学研究的方法，使教育研究方法趋向多元化；同时，运用了数理逻辑和电子计算机等来协助解决某些复杂的教育问题，也使之成为现代教育研究最得力的方法和手段之一。二是增强了教育研究的科学意识。自然科学研究方法强调对事物的分解和局部定量，强调揭示事物之间的因果关系，因其科学化、技术化水平较高，且有严格的客观性、确定性和可检验性。实证研究将自然科学的研究方法引入教育中，注重教育的定量研究，力图发现教育自变量与因变量之间的内在规律性联系，企图寻找到解决某些教育实际问题的教育技术手段等，这些探索对提高教育研究的实际效益是大有裨益的，有助于开阔教育研究的视野，超越纯粹的哲学演绎和通俗的理性思辨，促进教育研究的科学化。三是有助于更好的理论联系实际。实证研究重视技术，轻视原理，但并不是主张完全抛弃理论，它强调将已有的知识、理论运用到对实际问题的解决上，注意探讨解决实际问题的教育技术、教育方式与方法。从一定意义上说，这是对我国以往“书斋式”研究的一种矫正，有助于加强理论与实际的联系。

但物极必反，实证研究在刻意追求科学化道路上的努力也为自己埋下了失败的伏笔。实证研究最显而易见的一个错误是把教育研究完全等同于自然科学的研究，因而不加任何限定和区别地把自然科学研究的思维方式和研究方法直接引入教育研究，并希望以此改造教育研究、实现教育研究的科学化。他们认为，观察者可以在不干扰学校工作的情况下对其进行观察。因为被观察的现象和观察者都是客观实体，所以研究就可以保持客观性。由此，实证研究者认为，学校可以客观地被界定为一种组织类型，各种组织的功能模式和行为模式都可以应用到学校中。而组织研究的共同观点认为，人们占据并构成组织，就像人们居住在房屋里一样，房客可能会发生变化，但除了磨损外，房屋的基本结构

^① 张斌贤著：《试析当前教育研究中的“唯科学主义”》，载《清华大学教育研究》1998年第1期，第4页。

没变，并以一定的方式造就人们的行为。^①毋庸置疑，教育中的许多问题和现象确实是可以采用观察、实验等自然科学的方法来研究，但这并不意味着教育中的一切问题和现象都是可以单纯用定量方法加以解释或解决的。因为教育研究的对象是人，对象的复杂性决定了教育本身是比物理、化学等自然学科更为复杂的学科，这就使得教育研究不能像自然科学一样，在完全自然的状态下，通过操纵因变量和自变量，控制“无关因素”，进行准确的归因和科学的解释。事实上，“在教育中，大量的基本问题并不是、至少不完全是依靠单纯的定量方法或其他自然科学的方法，就可以研究、解释或解决的，相当多的带有方向性的问题更不是‘数学’或其他自然科学问题，而是哲学或人文、社会科学问题。指望自然科学的研究方法来解释或解决教育领域中的一切问题，那是非常幼稚的。”^②教育是一种复杂的社会现象，其本身具有“教育本质的不清晰性、教育性状的不确定性、教育功能的相对性、教育内部联系的非线性以及教育效果评判的主观性”^③等特性，这自然决定了大量的教育事实和现象是不能够简单地用数量关系来表示的。人的主体能动性、情绪情感、心理意志的不确定性、个体差异性及其对教育活动的介入，使教育现象愈加错综复杂、千变万化。因此，在我们给教育现象分等赋值以求量化的过程中，会丧失许多有价值的信息，而且为了达到数量化的目的，一些有意义而难以量化的现象会被忽视甚至放弃。事实上，“没有一种统计分析能将浩繁的资料恢复其本来面目，并从中勾画出它们理应表示的社会现实。”^④自然科学研究方法在教育研究中的运用，其主要目标仍是在于追求客观、精确，但这并不是教育研究的根本目的或终极目的。自然科学研究所强调的那种重实证的

① Greenfield, T. B., *Theory about Organization: a New Perspective and its Implications for schools*. In M. Hughes (ed.), *Administering Education: International Challenge*, London: Athlone Press, University of London, 1975, p. 1-2.

② 张斌贤著：《试析当前教育研究中的“唯科学主义”》，载《清华大学教育研究》1998年第1期，第4页。

③ 张铁明著：《教育现象的模糊性及对教育理论数量化研究的几点启示》，载《学术研究》1985年第5期，第35—36页。

④ 约翰·齐曼著，许立达等译：《知识的力量——科学的社会范畴》，上海科技出版社1985年版，第259页。

精神和强调严密、精确的规范，的确是值得在教育研究中加强和发扬的。但是，如果脱离教育研究自身的特性，不顾研究问题本身的特点和要求，一味强调用自然科学的研究方法代替以往传统的研究方法，必将使“教育学失去主体意识，失去固有的理性，失去自身学科的特点，变成与自然学科没有本质区别的单纯追求客观知识的理论，成为脱离开人和人与事实的关系去研究教育现象和教育的规律。”^①此外，实证研究力图在教育研究中排除价值的干扰而研究纯粹客观的教育现象的努力也是无法实现的。在自然科学的研究中，研究对象与研究者之间由于很少存在直接的利益关系，因而，在自然科学的研究中，可以排除或忽略价值的影响，从而确保研究的客观性。但在人文、社会科学中，研究对象与研究主体之间是很难避免利益关系的作用的，研究者的个性、情感、态度、价值观甚至生活阅历等都会在不同程度上影响研究工作的进行。而教育更是与人直接相关的，教育问题实质上就是人的问题。既然是人的问题，如何排斥价值的影响呢？在一定意义上可以说，排斥了价值影响的教育研究必定是没有价值的研究。

总而言之，教育是一种非常复杂的教育现象，“我们不能只是靠着把自然科学的研究方法直接移植到我们人文科学的领域中来，这丝毫不表明我们就成为大科学家的真正门人。我们必须使自己的知识适应于我们的研究对象的本性，只有以此为基点，才是科学家对待他们的研究对象的方式”^②。尤其是教育是关于人的活动，人的个性、情感等内部心理因素的复杂性，也必然带来了教育研究的复杂性，也必然导致我们从关注教育的显性层面转入到关注教育的隐性层面。

① 毛亚庆著：《论教育学理论建构的科学主义倾向》，载《北京师范大学学报（哲学社会科学版）》1997年第3期，第37页。

② 邹进著：《现代德国文化教育学》，山西教育出版社1992年版，第26页。

三、研究意义

（一）有助于扩大教育研究领域，树立整体教育的观念

前已述及，我国目前的教育理论研究主要停留在对学校教育中的“显性层面”的研究，而对“隐性层面”关涉不够，未能注意到学校教育中的隐性因素对学生的影响，尤其是在无意识和隐性学习领域，教育学界对此的研究远远落后于哲学界、社会学界和心理学界对无意识和隐性学习的研究。按理说，教育与无意识、隐性学习的关系比哲学、心理学都要密切得多，但何以造成如此大的反差？是教育研究者对学生的无意识心理和隐性学习活动全然不知，还是因为存有偏见而有意回避；是教育研究者对此司空见惯而波澜不惊还是对此不屑一顾？不管何种原因，学生的无意识心理和隐性学习活动现在还远未得到教育学界足够的重视。因而，研究学校教育中的隐性层面有助于扩大教育研究领域，树立整体教育的观念。

学校教育隐性层面的隐蔽性、开放性的特点使我们认识到：（1）教育不仅发生在学校的课堂教学，也存在于学校、家庭和社会的各种环境之中。学校的建筑、文化设施、规章制度和校风都会给学生一种潜移默化的影响；教师、家长的人格品行和气质会产生一种无形的诱导作用。无论这些影响是有意或无意、积极或消极，都肯定会对人产生这样或那样的影响。（2）教育活动本身除了预期的结果以外，还可能伴随或附带产生非预期的结果。学科教学在有意识地传授知识、形成技能、培养品德的同时，可能也间接地传送了某种价值、态度和规范；教师在教育学生的時候，学生得到的可能不仅是他们的言语和行为信息，还有他们呈现方式所寓含的信息，如尊重与不尊重、信任与不信任、希望与失望、快乐与愤懑等；他们在参与各种活动的同时，也不知不觉地领会了和汲取了活动中所展示的某种价值、规范和时尚。

（二）有助于学生的全面发展

由于长期受泰勒法则的影响，我国的教育主要以目标量化、程序合理化以及评估量化标准为准则，过分注重学生认知方面的发展，而对情意方面的教育重视不够。学校教育中的隐性层面倾向于情意方面内容的学习，这不仅可以弥补学校教育中显性力量的不足，而且由于它所强调的质的分析、不限于量化的结果，对学生学习所产生的意义和价值，远比事实发现重要。

（三）有助于透视当前教育改革中存在的一些问题

研究学校教育中的隐性因素对学生的影响，还有助于透视和解决当前我国教育中所存在的一些问题。如长期以来，我国的德育效果一直不尽如人意，固然有多方面的原因，但与过分注重道德说教而忽视心理体验亦不无关系。在教育的过程中，如何充分利用隐性方面的因素，潜移默化地影响学生的心理，使学生无意识地接受一些行为准则和道德规范，是德育研究的一个重要课题。

内在的禁制而不能行使上诉的权利。^① 这就意味着,在这种情境中对话,双方真诚地和正确地使用语言。遇到意见分歧的时候,不倚靠权威或其他扭曲的手段去令对方接受自己的见解,而是双方信守着有效要求的规则,用论证支持着自己的论点,通过反复讨论达成共识 (consensus)。^② 尽管人们一再攻击哈贝马斯的“理想的沟通情境”是一个乌托邦,但是哈贝马斯对此依然坚信不疑。毫无疑问,“哈贝马斯的这个范畴的确具有乌托邦的味道,然而,有乌托邦难道不比没有一点理想精神,不是陷于虚无,就是陷于狂妄要好得多吗?”^③ (2) 坚持基本的话语规则,因为“语言要表达思想,进行交流,就必须有公共的法则和运用形式,语言的这个方面保证了个人间思想交流的可能性”^④。主体之间在对话的过程中,双方均应态度诚恳、真实,所说的观念和想法均应是发自内心的,彼此之间是用心在交流。哈贝马斯认为任何“言辞行为”或语言的使用,都要符合四项“有效要求”(validity claim):即“可理解要求”(comprehensibility claim)、“真理要求”(truth claim)、“正当要求”(rightness claim)和“真诚要求”(sincerity claim)。^⑤ 所谓“可理解要求”是说话者的语句要合乎文法规则,使听者能明白说者的意思;所谓“真理要求”是说话者所陈述的语句要有确实的陈述对象;所谓“正当要求”是说话者要遵守语句使用的社会规范;所谓“真诚要求”是说话者的语句要真诚地表达其内心的意愿。(3) 应能不断地引起另一主体反思和共鸣,使他们认识到自己的优势和不足。“常识认为一个好的对话者是一个说话吸引人的人,然而,在后现代解释学家眼中,一个不断地推动我们去反思我们在真正说着和想着的是什么东西的人,一个不断提醒我们转过来探究反思的种种情况和条件的人,才是真正的好对话者。”^⑥ (4) 应善于倾听和领会,能够

① 阮新邦、林瑞著:《解读〈沟通行动论〉》,上海人民出版社2003年版,第48页。

② 阮新邦等著:《批判诠释论与社会研究》,上海人民出版社1998年版,第36页。

③ 曹卫东著:《交往理性与诗学话语》,天津社会科学院出版社2001年版,第89页。

④ 殷鼎著:《理解的命运》,生活·读书·新知三联书店1988年版,第230页。

⑤ 阮新邦等著:《批判诠释论与社会研究》,上海人民出版社1998年版,第36页。

⑥ 王治河著:《扑朔迷离的游戏——后现代哲学思潮研究》,社会科学文献出版社1998年版,第223—224页。

理解主体之间话语中的内在含义，从而能够真正把握主体的内心世界，“很显然，对我们不断地变得熟悉的不仅仅是语言中的词语和短语，而且是在那些语词中也被说出的东西”^①。

二是遵守共同的道德规范。哈贝马斯认为，承认、重视并遵守共同的社会规范效准（伦理学的普遍原则），是实现交往行为合理化的基本前提和条件。他非常赞赏美国社会学家帕森斯（Parsons）的观点，即认为要在市场或者其他任何一个领域中建立起正常的人与人之间的关系或秩序，必须使社会成员承认、重视并遵守社会中存在的共同的社会规范准则。因为，这些为社会大多数成员所认可并遵循的共同的社会规范准则，不仅影响而且制约着每一个社会成员的行为，为人们在相互作用中形成相互承认和相互理解的关联性联结提供了一个互补性的、“统一起来的场”。没有或不重视遵守共同的道德规范，表面上看，是宽容的一种表现，事实上，“无限制的容忍必定导致容忍的消失，如果我们把无限制的宽容甚至扩大到那些不宽容者身上，如果我们不准备保卫宽容的社会，使之免遭不容忍者的侵犯，那么，容忍者就会被消灭，容忍亦随之不复存在”^②，“无节制的宽容，播下的是吞噬宽容的种子，衍生的是毁灭宽容的魔鬼，培植的是取消宽容的邪恶”^③。所以说，必要的、共同的社会规范是社会关系能够不受干扰与破坏而得以正常维持并发挥社会同一性作用的基本前提。哈贝马斯将他要寻找的共同的社会规范、道德原则称之为“普遍化原则”。所谓“普遍化原则”意味着被认可、重视的规范效准能够代表绝大多数人的意志，能为绝大多数人所接受、遵循。哈贝马斯本人这样说：“每个有效的规范都必须满足以下条件，即：那些自身从普遍遵循这种规范对满足每个个别方面的意趣预先可计产生的结果与附带效果，都能够为一切有关的人不经强制地加以接受。”^④ 从中可以看出，哈贝马斯主张，任何有效的

① Gadamer, H. G. *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*. Cambridge University Press. 1986, p. 114—125.

② 波普著，杜汝楫、戴雅民译：《开放社会及其敌人》，山西高校联合出版社1992年版，第326页。

③ 贺来著：《宽容意识》，吉林教育出版社2001年版，第160—161页。

④ 薛华著：《哈贝马斯的商谈伦理学》，辽宁教育出版社1988年版，第2页。

道德规范在被普遍认可及遵循时都必须满足一切有关人的意趣并为这些人所欣然接受。也就是要求“每个一般地参与论证的人，原则上是都能在行动规范的可接受性上达到同样判断”。^①

（三）教育交往的类型

对于教育交往的类型，国外有学者根据交往的角色关系的不同，认为有两种形式，即对称的和补充的^②。对称的交往形式意味着一方的行为会被交往的另一方以同样的方式出现。交往的参加者具有同样的自由活动余地，他们具有同等的说话权利，任何人都没有优先权，或者说特权，不允许任何人支配他人，也不允许压制别人。补充的交往形式意味着交往参加者的行为表现是不同的，更多的是以相反的方式出现，他们中有人是起主导作用的，是站在给予他人的地位上的，也就是说，是起补充别人的不足的作用的。

在学校中，学生是教育的主要对象。根据学生在学校中的交往对象不同，可将交往分为学生与人（主要是教师与同学）的交往及学生与物的交往。

1. 学生与人的交往

心理学的研究表明，交往是人类最基本的需要之一。人正是在交往中受到社会环境的影响与作用，进行自我改造，自我发展，不断实现着从“自然我”到“社会我”的转变，这一过程即社会化。对于交往与学生身心发展的关系，在心理学和教育学中已有一些零散的认识。杜威曾经分析过“共同的社会生活”、“共同活动”及“沟通”的教育价值。杜威在此所讲的正是人际交往的教育价值问题。“社会生活不仅和沟通完全相同，而且一切沟通（因而也就是一切真正的社会生活）都具有教育性。当一个沟通的接受者，就获得扩大的和改变的经验。一个人分享别人所想到的和所感到的东西，他自己的态度也就或多或少有所改变。”^③ 杜威

① 薛华著：《哈贝马斯的商谈伦理学》，辽宁教育出版社1988年版，第6页。

② Wubbels, T. and Levy, J. *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London • Washington, D. C.: the Falmer Press, 1993, p. 7—9.

③ 杜威著，王承绪译：《民主主义与教育》，人民教育出版社1990年版，第6页。

认为,儿童通过参与与他人一起的共同活动,就会逐步将共同活动的目的作为自己的目的,从共同活动的方式中学习到活动的方式,并从共同活动中了解他人的情感、态度,以形成自己的情感和态度,同时学会了解他人和正确地处理与他人之间的关系^①。

在学校生活中,学生与人之间的交往包括学生与教师的交往和学生之间的交往。

师生之间的交往。在学生与教师交往的过程中,教师往往占据主动地位。在师生之间的交往中,要使师生之间保持良好的交往关系,首先,教师要摆正自己的位置。教师要认识到与之交往的学生也是具有鲜活生命的交往主体,“交往所反映的是人与人之间的互主体关系。在交往关系中每个人都是主体,都是彼此间相互关系的创造者,并且都把与自己有关的其他交往者的主动性、自主性作为对话、理解和沟通的前提条件。换言之,交往意味着交往双方均为具有独立人格的自由主体”^②。如果教师总是以权威者自居,“认为自己比学生优越,对学生耳提面命,不能与学生平等相待,更不能向学生敞开心扉”^③,这样自然阻隔了师生间的交往。其次,教师要保持交往过程中的开放性。由于“人之为人的特性就在于他的本性的丰富性、微妙性、多样性和多面性”^④,因而教师要理解学生,关爱学生,就“意味着与他们保持这样一种交往关系:不是事先决定好怎样让他们成为我希望的样子,而是以这种方式接受他们——接受我们对彼此的局限性,而不只是想象中的可能性。惟其如此,我们才能达到共享的真理。……而绝对不能预先设定一个‘永久’的结构”^⑤。最后,教师要注意在交往过程中的行为与态度,要注意克服因首因效应、晕轮效应、投射效应、近因效应等因素所引起的认知偏差。在与学生交往的过程中,教师在对所有的学生一视同仁的基础上,还

① 杜威著,王承绪译:《民主主义与教育》,人民教育出版社1990年版,第24—25页。

② 肖川著:《论教学与交往》,载《教育研究》1999年第2期,第59页。

③ 雅斯贝尔斯著,邹进译:《什么是教育》,生活·读书·新知三联书店1991年版,第1页。

④ 恩斯特·卡西尔著,甘阳译:《人论》,上海译文出版社1985年版,第15页。

⑤ 大卫·杰弗里·史密斯著,郭洋生译:《全球化与后现代教育学》,教育科学出版社2000年版,第29—30页。

应当把交往的重心倾向于那些问题行为儿童。问题行为是儿童和青少年在发展过程中常见的各种有碍其心理发展的行为，它可以分为外向的攻击性行为 and 内向的退缩性行为。攻击性行为具有捣乱、破坏等扰乱别人的特点，如不守纪律、打架、逃学、偷窃等；退缩性行为具有消极、依赖、服从的特点，如羞怯、缺乏信心、容易紧张、神经过敏、孤僻等。有学者曾对学生的问题行为进行了专门研究。如威克曼（Wickman，1928）就曾列出学生表现出的 50 种问题行为，让教师按问题的严重性来排序。结果发现，教师认为严重的是那些异性恋爱、偷窃、打架、不服从管教等攻击性行为，认为不爱交往、抑郁、容易沮丧等退缩性行为不那么重要。赫顿（Hutton，1984）的研究也得到了相同的结果^①。从儿童的人格发展来看，情绪是否稳定、在人际关系上是否适应预示着儿童将来是否会出现心理障碍，但由于教师工作的特点导致他们更加注意那些违反纪律、破坏公共秩序的行为。大桥正夫（1977）指出：教师着眼于自己认为有碍于学业成绩和班级管理的干扰性行为，而不能确切地把握更为重要的不适应行为，这是教师在认识学生问题行为时容易出现的偏差^②。实践也说明，与这些学生建立良好的交往关系，有利于促进他们的发展与进步。

同学之间的交往。同学之间的交往可能是学校生活中交往频率最为频繁的交往。同学之间的良性交往，有利于学生的健康成长，如有人调查发现^③：

当朋友取得成绩时，你的态度：

祝贺并想超过	真心祝贺	不在意	妒忌
67%	43.2%	6.8%	4.8%

当朋友遇到挫折时，你的态度：

鼎力相助	适当帮助	袖手旁观	幸灾乐祸
56.8%	42.6%	22.7%	1.7%

① 张大均主编：《教育心理学》，人民教育出版社 1999 年版，第 430—431 页。
② 大桥正夫编，钟启泉译：《教育心理学》，上海教育出版社 1980 年版，第 118 页。
③ 安莉、刘子森著：《“同学交往”研究报告》，见：<http://www.910910.com/LTX/students.htm>

与朋友闹别扭时，你的态度：

很在意，心情不好，但不影响学习	心情不好，一阵儿也就过去了	很在意，为此闷闷不乐，甚至影响学习	无所谓，不会把这种事放在心上
48.3%	30.5%	21.9%	8.5%

交往中的朋友与希望交往的朋友：

评价对象	德才兼备，有号召力	学习好，有一定威信	有某方面特长	学习平平，其他方面表现较好	学习纪律不好，又难以提高	其他
交往中的朋友	17.6%	40.6%	25.6%	48.9%	6%	5.7%
希望交往的朋友	41.8%	38.9%	24.1%	27%	5.4%	4.5%

从上表可以看出，青少年学生之间的交往基本上是良性的。如他们祝贺朋友取得成绩时心中有超过的欲望，说明现代社会的竞争意识在他们心中已深深扎根。就整体而言，他们对待朋友的心态比较健康向上，符合时代精神；他们与朋友的友情较深厚，能在朋友遇到困难时鼎力相助，不过也应看到，有 42.6%的人选择了适当帮助，这也是现代人遇事很实际的一种反映。这种现实心态在与朋友闹别扭时表现得尤为突出：虽然在意，心情不好，但对其学习没有影响。应该说这种心态是比较成熟、理智的。在与同学交往过程中，实际交往的朋友与希望交往的朋友基本上都是各个方面比较好的学生，这说明了他们具有比较健康的交往心理，从另一个方面也说明了同学之间的良性交往有利于他们的良性发展。

在身心急剧变化成长的过程中，青少年学生特别希望在同伴群体中获得安全感和心理上的支持。而同学之间的交往，有利于学生获得心理安全 and 心理自由，当他们心情不好时，朋友往往成了他们宣泄郁闷心情的首选对象。如调查表明，当学生心情不好

时，有 80.4% 的学生最需要的是朋友^①。

在同学交往的过程中，由于他们年龄、兴趣爱好等各个方面比较接近的原因，他们非常容易形成同辈群体，有利于学生获得心理安全感和心理自由。但需注意的是，在同辈群体当中，他们对可能遭受同伴的指责、孤立是极其敏感的，这种对于在群体中地位的失落引起的焦虑，使他们对同伴的意见往往恪守不渝，遵从同伴群体的原则、利益以及价值观。在这种情况下，如果是良性的同辈群体，对于学生的成长发展无疑是有益的；但如果是不良的同辈群体，则会导致学生往不良的轨道上滑行。这也是教师在教育教学的过程中应加以注意的。

2. 学生与物的交往

在学校教育中，学生除了要与教师和同学交往外，还要接触许多“物化”的东西，如教材、学校的规章制度以及学生生活于其中的学校环境。学生在接触这些“物”的过程中，同样也暗含着一个人与人交往的过程，因为人与物打交道的过程本身就包含着人与人交往的过程。海德格尔曾举例说：“例如我们沿着一片园子的‘外边’走，（因为）它作为属于某某人的园子显现出来，由这个人维护得井井有条；这本在用着的书是从某某人那里买来的，是某某人赠送的，诸如此类。靠岸停泊的小船在它的自在中就指引向一个用它代步的熟人；即使这只船是‘陌生的小船’，它也还指向其他的人。”^② 因而，人与物的关系的背后必然地指引着他人的存在，隐藏着人与人的交往和人与人的关系。对于教材、规章制度以及环境等，借用解释学的术语，我们可将之称之为“文本”。所谓文本，就是“一种脱离了社会、历史、文化和读者的所有因素的自足独立的客体，是一种具有自身审美目的的符号体系或符号结构，似乎不管有没有人去阅读它和理解它，它都始终保持着其恒定的意义和价值。”^③ 任何一种文本都是人类活

① 安莉、刘子森著：《“同学交往”研究报告》，见：<http://www.910910.com/LTX/students.htm>

② 海德格尔著，陈嘉映等译：《存在与时间》，生活·读书·新知三联书店 1999 年版，第 137 页。

③ 李建盛著：《理解事件与文本意义——文学解释学》，上海译文出版社 2002 年版，第 72 页。

动的产物，都是有其作者存在的。对于这些文本，在一些解释学者看来，我们甚至可以“比作者自己更好地理解作者”^①。因为在解释学者看来，“原著作者在文本中所意指的东西只有在我们解释同时代的其他文本和实践时才能获得。孤零零的‘原著’是没有意义的。德里达则认为原著文本并不等于作者意图的再现，写出来的东西与作者想说的东西大有出入。因此我们在阅读哲学家的原著时，既不必受文本字面意思的束缚，也不必为把握不了原著作者的真实意图而苦恼。后现代思想家进一步向原著作者发动了进攻，认为不存在文本后面的原著思想家。存在的只是在解读中出现的思想家。用罗蒂的话说，原著作者与其说是些‘历史人物’（historical personage），不如说是‘我们想象的产物’”^②。当然，这种观点有点偏激。如果真的是这样的话，难免会陷入不可知的泥淖。事实上，任何一种文本都还是有一定的确切的含义在里面的，只不过不同的读者由于自身的“偏见”不同而可能导致理解的程度不同罢了。读者在理解文本的过程中，也就是在与文本的作者进行思想交流的过程，“每一部艺术作品……在确定性方面，其自身具有明显特征的空白，即各种不确定的领域，它是纲领性的图式化的创作。并且并不是其所有的决定因素、成分或质素都处于已实现的状态，其中有些东西只能是潜在的。因此，一个艺术作品就需要一种外在于其自身的动因，那就是一位观赏者。……观赏者就是去充实作品的图式结构，至少是部分地丰富作品的不确定领域，实现只是处于潜在状态的各种要素。这样就产生了艺术作品的‘具体化’的东西。艺术作品是艺术家有目的活动的产品；作品的‘具体化’不仅是观赏者对已描述的东西的一种‘建构’活动，而且也是作品本身的完成与潜在要素的实现。因此，从某种意义上说，作品就是艺术家和观赏者共同的产品。”^③从另一方面来说，由于读者受自身“偏见”的限制，读者

① 保罗·利科尔著，陶远华等译：《解释学与人文科学》，河北人民出版社1987年版，第155页。

② 王治河著：《扑朔迷离的游戏——后现代哲学思潮研究》，社会科学文献出版社1998年版，第265页。

③ 李建盛著：《理解事件与文本意义——文学解释学》，上海译文出版社2002年版，第131页。

在与作者进行交流的过程，实质也是读者与读者自己进行交流的过程，“理解一个文本就是使自己在某种对话中理解自己。通过以下事实可以确证这个论点，即在具体处理一个文本时，只有当文本所说的东西在解释着自己的语言中找到表达，才开始产生理解。解释属于理解所具有的本质的统一性”^①。因而，我们似乎可以说，学生在与学校中的教材、规章制度以及环境等“物”交往的过程，实际上也是同这些物的制造者进行交往的过程，也就是与人进行交往的过程，在一定程度上，也是自己与自己交往的过程。总而言之，是与人交往的过程。只不过这些人是“间接的人”、“隐蔽的人”，而不是直接的、面对面的活生生的人，同学生与教师和同学之间的交往相比，它具有更强的隐蔽性和不易觉察性。

（四）教育交往的价值分析

对于交往在教育中的价值，我们可以从本体论、认识论和价值论等方面来加以认识。

1. 在本体论意义上，交往是师生的生存方式和发展方式

交往教育主张教育过程是通过师生、生生的互动，不断促进教师和学生自我生成与建构的过程，这种互动是通过语言交往、信息交流、精神交往而实现的。狄尔泰认为，生命不是一个坐在世界舞台面前的观察者的行为，而体现为作用与反作用，“在这种交往行为中发生的，可以说就是生命”；在这种相互作用中，作为构成环境的他人他物对我施加压力或给我以力量和欢乐，向我提出要求，从而在我的生存中占有一席之地。这样，每一个事物或每一个人都从和我的生命的关系中获得一种特殊的力量和色彩^②。雅斯贝尔斯也认为“人与人之间的交往是双方（我与你）的对话与敞亮，这种我与你的关系是人类历史文化的

^① 加达默尔著，夏镇平、宋建平译：《哲学解释学》，上海译文出版社1994年版，第56—57页。

^② 李超杰著：《理解生命——狄尔泰哲学引论》，中央编译出版社1994年版，第110页。

核心。可以说,任何中断这种我与你的对话关系,均使人类萎缩”^①。教育“不过是对人的主体间灵肉交流活动(尤其是老一代对年轻一代)”,它既“包括知识内容的传授”,更包括“生命内涵的领悟、意志行为的规范”^②。教师与学生交往的过程,也是教师和学生个性的生命本质的自由、自主展开、确证、丰富、发展和创造的过程。教师“在给学生提供良好的环境、以适当的方式进行价值引导和具体指导、必要的监控”的同时,“教师个体生命也因为与丰富多彩的教学生活相适应,与千差万别的学生交往而变得丰满起来”^③。

2. 在认识论意义上,有助于我们重新审视教育过程和师生关系

长期以来,我们对教学过程的认识多局限在“教学过程是一种特殊的认识过程”,所关心的问题“仍然是知识增长的问题”^④。变相地把教育过程等同于知识的授受过程。教师与学生之间的关系被简化为“教”与“学”的关系。教学似乎成了一种存储行为,教师是储户,学生是保管人,教师不是与学生交流,而是发表自己的见解,让学生耐心地接受、记忆和不断的存储材料,教学变成了一种静态的、死气沉沉的、可以预测的活动。与此相应,教师与学生成为互相利用、互相占有、互相控制的对象,形成了二元对立的师生关系,“作为精神整体的人的自觉的理解和沟通不存在,师生关系因而失去了‘教育意义’,只是作为教学必要的条件而存在”^⑤。对此,联合国教科文组织指出:“我们应该从根本上重新评价师生关系这个传统教育大厦的基石,特别当师生关系变成了一种统治者和被统治者的关系的时候。这种统治与被统治的关系,由于一方年龄、知识和无上权威等方面的有利

① 雅斯贝尔斯著,邹进译:《什么是教育》,生活·读书·新知三联书店1991年版,第2页。

② 雅斯贝尔斯著,邹进译:《什么是教育》,生活·读书·新知三联书店1991年版,第3页。

③ 田汉族著:《交往教学论的特征及理论价值》,载《教育研究》2004年第2期,第40页。

④ 冯建军著:《论交往的教育过程观》,载《教育研究》2000年第2期,第36页。

⑤ 金生鉉著:《理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论》,教育科学出版社1997年版,第127页。

条件和另一方的低下与顺从的地位而变得根深蒂固了……”^① 以“交往”来关照教育过程和师生关系，就是要使教育过程成为一种师生共享知识、精神、智慧和意义的过程，赋予学生以主体地位，强调在教育中要将学生作为有情感、有个性、有鲜活生命的“人”来看待，而不能将他看做等同于物的、被动的、消极的“客体”，因为“教育的主体是人，核心是人，目的也是人。人是教育的出发点和最终归宿，人的自由与解放是教育本质的、应然的追求”^②。

3. 在价值论意义上，有助于学生的个性发展和社会化

美国心理学家马斯洛在需要层次理论中提出，人是具有社会交往的需要的，应把人所具有的交往需要放到重要的位置。交往需要又称交往动机，它是个体交往行为的内部动力，也是个人面向社会的最基本的行为动机，代表着不同层次的情感联系，并在不同情感的激励下有效地从事各项活动。前苏联著名儿童心理学家玛娅·伊万诺夫娜·利西娜指出，交往的需要是儿童众多需要中的一部分，交往动机的发展与儿童的一些基本需要之间有着密切的联系^③。正因为交往是人的属性的一部分，所以美国心理学家奥托认为，“把一个人与世隔绝，是现在能够采用的、最严厉的刑法。”^④ 黑格尔甚而断言：“不同他人发生关系的个人不是一个现实的人”^⑤。心理学的研究成果指出，如果一个人在孤独中呆很长时间，他最后就会精神失常。而精神失常无非是对共同人性的偏离或自身人性结构的紊乱。可见，人在本性上是需要与他人交往的。在交往的过程中，“如果我能将自己的内心实在传达给别人，从而与对方建立更密切的‘余—汝关系’，我就感到非常

① 联合国教科文组织国际教育发展委员会编，华东师范大学比较教育研究所译：《学会生存——教育世界的今天和明天》，教育科学出版社 1996 年版，第 107 页。

② 张应强著：《“交往的教育过程观”批判》，载《教育研究》2001 年第 8 期，第 27—28 页。

③ 陈帼眉、冯晓霞编：《学前心理学参考资料》，人民教育出版社 1991 年版，第 354 页。

④ 马斯洛等著，林方主编：《人的潜能和价值——人本主义心理学译文集》，华夏出版社 1987 年版，第 394 页。

⑤ 黑格尔著，范扬、张企泰译：《法哲学原理》，商务印书馆 1961 年版，第 347 页。

高兴。”^①因而，学生通过交往可以满足自身的心理需要，有助于其个性的发展和完善。

同时，儿童在交往的过程中也逐渐地完成了自己的社会化过程，“在人类社会，交往是团结个体的方式，同时也是发展这些个体本身的方式。因此，交往的存在既是社会关系的现实，也是人际关系的现实”^②，人的社会性正是在交往过程中实现的。传统心理学认为，家庭是儿童社会化或个性化发展的主要动因。而事实上这不符合人类进化的要求。20世纪80年代，心理学家哈里斯等人引用了大量的证据表明，家庭是儿童社会化的决定因素是错误的，家庭环境对儿童的心理特征没有明显影响，对儿童个性留下明显长远影响的共享环境是他们与同伴共享的环境。由此并提出了群体社会化理论（即GS理论），认为儿童个性化主要是在家庭外的社会环境里实现的，是在儿童中期的同性别团体和青少年期的小集团中形成的。根据GS理论，社会化的过程就是文化传递的过程，文化传递不是通过过去所认为的通过一对一的方式进行的，相反，主要是通过群体与群体之间的交流，尤其是同伴群体的交往中完成的。“在文化传递过程中，儿童完成社会化的过程，其结果主要是在同伴群体过程中实现的。它包括群体间过程和群体内过程。”^③GS理论还认为，儿童在群体内或群体间是通过同化、异化、等级地位和社会比较等过程来获得智慧、技能、动机、语言、信念和态度的。我们不论同伴群体是否真的是儿童得以社会化的主要因素，但他从另一方面说明了交往在儿童社会化过程中的重要作用。正因为如此，有人主张：“学校不仅要在课外，更应当在课内让学生充分享有主动的社会交往的权利和机会”，认为“学生若能在课堂中充分享有主动交往的时间。那么，其主体性和社会性便能在符合社会要求的框架内迅速有效

① 马斯洛等著，林方主编：《人的潜能和价值——人本主义心理学译文集》，华夏出版社1987年版，第147页。

② 安德列耶娃著，南开大学社会学系译：《社会心理学》，南开大学出版社1984年版，第74页。

③ 郭培方著：《群体社会化理论述评》，载《山东师大学报（社会科学版）》1998年第5期，第59页。

地得到发展。”^①

二、体验

（一）体验的本质及教育意义

近些年来，对于“体验”的研究可谓风涌潮起，以至于有人认为 21 世纪的哲学进入了“体验的时代”^②，更有人认为 21 世纪是一个“凸显体验的时代”^③。受这种思潮的影响，教育学者亦对体验表现出了极大的兴趣，如有人提出体验的课程观，有人提出了体验性学习等等。但从上述观点看，人们对体验的认识还存在较大的歧异，体验似乎“弥漫在人类生活的每一个角落，是一个‘人人熟悉，人人又不甚了解’的概念。人人都可以就体验讲出些什么，但人们历来却对体验存有一种神秘感，难以捕捉其内涵。结果，‘体验’在历史上和日常生活中沦为一个‘司空见惯’、‘自以为是’的概念”^④。

那么，什么是体验呢？比较有代表性的观点大致有以下几种：

一是感受说。如有学者认为，体验是对情感状态的自我感受（喜怒哀乐等），或者说就是情感状态，认为情感包括刺激情境及对其解释、主观体验、表情、神经过程及生理唤醒等内容。其中，主观体验指“个体对不同情绪和情感状态的自我感受”^⑤。还有学者认为，体验是读者在观赏和享受美时产生的深层的、活生生的、令人沉醉痴迷而难以言说的特殊的内心感受，伴随着紧

① 吴永军等著：《我国小学课堂交往时间构成的社会学分析》，载《上海教育科研》1995 年第 5 期，第 38 页。

② 孙利天著：《21 世纪哲学：体验的时代？》，载《长白学刊》2001 年第 2 期，第 36—40 页。

③ 刘惊铎著：《道德体验论》，人民教育出版社 2003 年，第 44—60 页。

④ 刘惊铎著：《道德体验论》，人民教育出版社 2003 年，第 62 页。

⑤ 彭聃龄主编：《普通心理学》，北京师范大学出版社 2001 年版，第 355 页。

张、剧烈的内部活动，丰富活跃的想象，热烈欢快的情感^①。由此可见，这一定义认为体验是对情感、要求的觉察和认知，此种定义是最为普遍，也是最易为人们所理解和接受的定义。

二是内部活动说。如苏联心理学家瓦西留克从心理学的活动理论的视角来透视体验，提出了另一种截然不同的观点。他说：“我们所用的‘体验’这个术语并不是心理学中所熟悉的那个意思，即指主体的意识内容的直接的、经常是情绪的形式。在这里，它是指人在渡过这样或那样（通常是艰难的）的生活事件、情况时，恢复失去的精神平衡，一句话，应付有威胁性情境时的一种特殊的内部活动、内部工作”^②，并明确指出，“体验活动的结果总是一种内部的主观的东西——精神平衡、悟性、心平气和、新的宝贵意识等等，和实践活动的外部结果以及内部的，但是客观的认识活动结果（不是指其内容肯定真实那个意思，而是就其形式上看属于外部结果那个意思）是完全不同的”^③。

三是图景思维活动说。如有人认为，“体验是一种图景思维活动。其中‘图景’是一种跨越时空的整体性存在，它同时包含着个体人的生活阅历、当下生活场景和未来人生希冀，其显著特征是整体性、现场性和超越性”，并进一步指出“体验作为一种图景思维活动，不是以单纯语言文字符号的逻辑转换为主的逻辑思维活动，而是以图景转换为主的图景思维活动。这种思维活动不是知识累加性的，而是在受教育者的大脑中发生着其生活阅历、生活场景和未来希冀蓝图的关系与结构的自组织转换活动”^④。

四是过程说。如有人认为：“体验是主体内在的历时性的知、情、意、行的亲历、体认与验证。它是一种活动，更是一个过程，是生理和心理、感性和理性、情感和思想、社会和历史等方面的复合交织的整体矛盾运动。体验的过程性正好内在地吻合于

① 王一川著：《审美体验论》，百花文艺出版社1992年版，第6页。

② 瓦西留克著，黄明等译：《体验心理学》，中国人民大学出版社1989年版，第9—10页。

③ 瓦西留克著，黄明等译：《体验心理学》，中国人民大学出版社1989年版，第11页。

④ 刘惊铎著：《体验：道德教育的本体》，载《教育研究》2003年第2期，第55页。

教育过程中学生主体对外在世界的接受与内化过程。”^①

以上诸种观点都从一定程度上揭示了体验的某些内涵，但综观起来，不难发现，这些观点基本上都是从心理学的角度出发，所揭示出来的涵义也基本上停留于心理学的范畴，即都将体验看做是人的心理活动。笔者以为，对于体验，我们可以从本体论和认识论两个方面来考虑。从本体论来看，体验是人的生存方式；从认识论和价值论来看，体验是人的心理活动过程及其结果。

之所以说体验是人的生存方式，是因为体验的过程也是个体领会、反思的过程，而人是在领会中并通过领会来把握存在的意蕴的。海德格尔曾指出：“领会是此在本身的本己能在的生存论意义上的存在，其情形是：这个与其本身的存在开展着随它本身一道存在的何所在”^②，“领会作为筹划是这样一种存在方式——在这种方式中此在恰恰就是它的种种可能性之为可能性”^③，“此在作为实际的此在一向已经把它的能在置于领会的一种可能性中”^④。在海德格尔看来，此在的基本状态乃是在世，其整个结构都集中于展开^⑤。人正是在这种展开的过程中，筹划自己的未来可能性，同时把自己领悟为一种“此一”的存在物，也就是说，把自己领悟为一个不同于和独立于任何他者的独特的、完整的、不可替代的存在物。生命主体对其此一性的体认，在日常活动中表现为用“我”来标示和称呼这一生命主体的特权。“我”这一词语仅仅和只能用于生命主体对自身的标示，它所蕴含的意义是——生命主体自身对自身的同一性的独特把握。这种把握方式具有任何外在于生命主体的把握方式所不具备的本己性，是任何其他把握方式所不能替代和不能达到的对生命的本己的和源初的领

① 沈建著：《体验性：学生主体参与的一个重要维度》，载《中国教育学刊》2001年第2期，第41页。

② 海德格尔著，陈嘉映、王庆节合译：《存在与时间》，生活·读书·新知三联书店1999年版，第168页。

③ 海德格尔著，陈嘉映、王庆节合译：《存在与时间》，生活·读书·新知三联书店1999年版，第169页。

④ 海德格尔著，陈嘉映、王庆节合译：《存在与时间》，生活·读书·新知三联书店1999年版，第170页。

⑤ 约瑟夫·科克尔曼斯著，陈小文等译：《海德格尔的〈存在与时间〉》，商务印书馆1996年版，第213页。

悟。还有什么能比自己对自己更为本己性和源初性的东西呢^①？如果说海德格尔对生命与体验的关系的描述令人感到晦涩难懂的话，加达默尔下面的一段话则明确的指明了二者的关系。他说：“生命和体验的关系不是某个一般的東西与某个特殊的東西的关系。由其意向性内容所规定的体验统一体更多地存在于某种与生命的整体或总体的直接关系中”，“用施莱尔马赫的话来讲，每一个体验都是‘无限生命的一个要素’。……正是在此看到了体验概念的显著特征，即‘客体，例如在认识中，不仅成为图像和表象，而且成为生命过程本身的要素’”^②。这就提醒我们，在教育的过程中，学生并不是一个被动的物体，而是具有主体精神的人。我们强调教育过程中的体验，意味着教育不仅是一个学生凭借书本，在教师的指导下，把知识对象化，控制情感，以获得客观、精确的知识的过程，更是一个学生联系自己的生活经验，凭借自己的情感、直觉、想象、灵性等去直接地、直观地感受、体味、领悟，去再认识，再发现、再创造的过程。事实上，体验论教育哲学的提出正是在知识论哲学占据主导地位、人与其生存世界分离为二的历史背景下产生的。以二元论为哲学基础的知识论教育哲学将人与人的生存对立起来，主要表现为：一是“人”与“教育”的疏离化，教育越来越远离“人之为人”的本质和需要，而成为某种实体性的、工具化的存在物，以至教育“目中无人”；二是“人”与教育所授的知识的疏离化，教育所授予人的知识不是基于受教育者的内在需要，基于受教育者的内在建构，以至于这些知识并不能有助于其生存品质的提高；三是“人”与教育方式的疏离，教育仅只关注于外在的知识的载体，而不关注于受教育者对知识的理解、同化、自主建构的内在过程；第四，也是最重要的一点，即“人”与教育目的的疏离，教育目的不是内在于人的，而是强行加在人的成长过程中的一个外在的“目标”，教育目的不是在人的发展过程中生成的，而是预成的。这样的教育

① 董志强著：《“我”之追问及审美体验中“我”之存在》，载《社会科学研究》1997年第1期，第51页。

② 汉斯—格奥尔格·加达默尔著，洪汉鼎译：《真理与方法——哲学解释学的基本特征》，上海译文出版社1999年版，第88页。

已经脱离了人的内在性，以至于人只是教育加工的材料和粗胚，只是一个可以任意“塑造”的机械装置^①。

另一方面，从认识论和价值论的观点来看，体验是人的心理活动过程及其结果。对此，加达默尔说，“如果某个东西不仅被经历过，而且它的经历存在还获得一种使自身具有继续存在意义的特征，那么这种东西就属于体验”，并且认为，体验还包括在经历过程中“由直接性中获得的收获，即直接性留存下来的结果”^②。笔者以为，这一观点对于我们认识教育教学过程也极富启迪意义。长期以来，我国教育理论界把教学过程看做是一种认识过程。如有学者认为“教学活动体现着认识活动的基本规律和特征，因而可以也应该把教学活动主要视为一种认识活动”^③，“教学是在实践基础上相对独立的特殊认识活动，学生发展是教学认识的基本目的，教学认识是教学活动中学生发展的具体过程和方法”^④。毫无疑问，学生的认识发展是教育的主要任务，但却不是唯一任务，不能只看到教学的认识任务而把教学其他方面的任务如发展情感、意志等都丢掉，或使它们依附于认识的任务。因为不管知识多么丰富，认识多么深刻，它也只是个体把握和解释存在、求得自我发展的一种方式。这种以认识论为基础的教学论的弊端在于：（1）把教学过程看成是学生个体对对象（人类已有认识成果）的特殊的认识过程，教学成了主体学生占有客体知识的对象活动，忽视了学生对所在教学共同体的认识过程以及教学中的主体间活动；（2）把学生的特殊认识过程当作对外部知识信息的感知、加工过程，忽视了学生的情感、意志及教学氛围等在认识中的作用及其独立价值；（3）把学生的认识过程看成是感性材料的堆积与加工的逻辑过程，忽视了教学材料对学生的现实生活的价值及教学活动本身对人的意义；（4）把教学过程看成是师生的外部言语信息的交换过程，忽视了彼此俱生共创共享的意义建

① 高伟著：《体验：教育哲学新的生长点》，载《湖南师范大学教育科学学报》2003年第4期，第3—4页。

② 汉斯—格奥尔格·加达默尔著，洪汉鼎译：《真理与方法——哲学解释学的基本特征》，上海译文出版社1999年版，第78页。

③ 王策三主编：《教学认识论》，北京师范大学出版社2002年版，第5页。

④ 王策三主编：《教学认识论》，北京师范大学出版社2002年版，第23页。

构过程；（5）把教学过程看成是“实践—认识—实践”的过程，忽视了师生对自我的认识与实践的反思，忽视了人与自我交往这一终极意义上的本质与价值。^①教学中有很多对人来说至关重要却绝不可能只靠认识就能解决的东西，比如说价值，比如说美，比如说高尚，这些都只能凭个体的情感、直觉、想象等去体验、领悟。只有认识，而缺乏感受、体味、领悟，缺乏情感、意志、价值、精神等的教育是不可能使学生获得健康发展的。如果“把丰富复杂、变动不居的课堂教学过程简括为特殊的认识活动，把它从整体的生命活动中抽象、隔离出来”，必然会“使课堂教学变得机械、沉闷和程式化，缺乏生气与乐趣，缺乏对智慧的挑战和对好奇心的刺激，使师生的生命力在课堂中得不到充分发挥，进而使教学本身也成为导致学生厌学、教师厌教的因素，连传统课堂教学视为最主要的认识性任务也不可能得到完全和有效的实现”^②。我们强调教学过程的体验性，就是要把学生的情感、直觉、想象等因素充分调动起来，以更好地促进学生的发展。对于体验的价值，狄尔泰曾明确指出，只有在内在体验中、在各种意识事实之中，人们才能发现我们的思维过程所具有的坚实的基点，所有的科学都是从体验出发的，所有的体验“都必须回过头来与它们从其中产生出来的意识条件和意识脉络联系起来，都必须从这样的条件和脉络之中把它们的有效性推导出来——也就是说，它们必须与我们的本性所具有的总体性联系起来、它们的有效性必须出自这样的总体性”^③。

（二）体验的特点

体验一般具有以下特点：

一是亲历性。这是体验的本质特征，它包括两个方面：其一，实践层面的亲历，即主体通过实际行动亲身经历某件事，包

① 田汉族著：《交往教学论的特征及理论价值》，载《教育研究》2004年第2期，第39页。

② 叶澜著：《让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革深化》，载《教育研究》1997年第9期，第4—5页。

③ 威廉·狄尔泰著，童奇志、王海鸥译：《精神科学引论》（第一卷），中国城市出版社2002年版，第5页。

括主体扮演和不扮演客体的角色两种情况；其二心理层面的亲历，即主体在心理上、虚拟地“亲身经历”某件事，它也包括两种情况：对别人的移情性理解、对自身的回顾与反思。任何体验都是一种自我经历，“所有被经历的东西都是自我经历物，而且一同组成该经历物的意义，即所有被经历的东西都属于这个自我的统一体，因而包含了一种不可调换、不可替代的与这个生命整体的关联”^①。

二是个体性。各个个体之间，由于各自的经验、兴趣爱好等的不同，因而其体验也各不相同。即使面对同一事物，不同的主体也完全可以以不同的方式去亲历，得到不同的认识，产生不同的体验，因而体验具有个体性。例如当听贝多芬的第九交响曲时，喜欢的人可能会觉得是一种享受，而对于不喜欢的人来说则可能是一种噪声。此外，研究还表明，个体的性格、气质特点也会影响个体的体验。心理学家伯特把人的主要气质类型分为四种：动摇型、稳定型、外倾型、内倾型。实验表明，不同气质类型的人在艺术欣赏时，对作品的感受和体验具有明显的差异。动摇型的人，本能的或情感的倾向特别强烈。这一类型特别倾向于对绘画作出主观的判断。在这种判断中，他们只关心出现在自己身上的效应。在大多数情况下，他们倾向于偏爱戏剧性和浪漫主义的艺术性，并且往往是更多地受到色彩而不是图形或线条的影响。稳定型的人，情感倾向相对而言稍弱一些，或者起码是肯定地受到理智思考的控制。其对于绘画的态度是理智的和批评的，而不是情感的。外倾型的人倾向于喜欢表现的艺术，在他们所作出的判断中，有82%的判断并没有把艺术作品当做一个整体来对待，而是评论它的人、物和所描述的事件。内倾型的人，抑制的或约束的情感往往占有优势^②。正是受这些经验、兴趣爱好、性格特点等因素的影响，导致体验呈现出了个体的差异。

三是缄默性。体验是主体的亲历，意味着到场，主体从体验

^① 汉斯—格奥尔格·加达默尔著，洪汉鼎译：《真理与方法——哲学解释学的基本特征》，上海译文出版社1999年版，第85—86页。

^② 王苏君著：《论审美体验的个体性与超个体性》，载《黑龙江教育学院学报》2002年第1期，第5页。

中获得的丰富的内心感受，对不在场的另一主体而言，有些成分是可以言说的；有的则只能意会、不可言传，它们进入主体的潜意识，蛰伏于内心深处，起着潜移默化的作用，在未来的适当场合下，它们可能突然被唤醒、激活，并转化为主体自觉的意识和行为，从而以一种更明确的身份发挥作用。对于后一种体验结果可称之为“默会知识”。如审美体验就是这种情形，主体在观赏和享受美时，伴随着紧张剧烈的内部活动、丰富活跃的形象、热烈欢快的情感，产生的是深层的、活生生的、令人沉醉痴迷而难以言说的特殊的内心感受。这就提示我们，在教育教学中，应积极创造条件，尽量使每个学生都能亲历，都能在场，都能感受和“悟”，让每个学生都能拥有体验的机会，而不该由教师向学生过分地宣讲属于他自己而非学生的体验。

四是不可重复性。体验的不可重复性包含有两层意思，一方面是指由于体验具有个体性，任何人都不可能将别人的体验复制到自己身上；另一方面是指即使对于个人来说，由于受时空、环境、个人心情等因素的限制，他也不可能将以前的体验完全地重复一遍。正如有学者指出：“由经验（这里的经验是体验的结果——引者注）的当下发生性与个人性，还相应地出现了经验的另一特征，经验的不可完整重复性。所谓不可完整重复性，含有两层意味：它一方面指任何个人的经验不可能再由他人完整的重复体验和复制出来，个人体验在时空中发生的当下性以及独特的个性，限制了他人占有此时空并取代其独特个性。另一方面，它是指即使是同一个人，也不可能完整重复自己已过去的经验。昨日之我不同于今日之我，此时之我异于将来之我。”^①

（三）体验的基本环节

首先，经验是体验的基础。体验同经验是不同的。我国比较权威的《辞海》将体验界定为“（1）经历、体验；（2）由实践得来的知识或技能；（3）通常指感觉经验，即感性认识，是人们在实践过程中，通过自己的肉体器官（眼耳鼻舌身）直接接触客观

^① 殷鼎著：《理解的命运》，生活·读书·新知三联书店1988年版，第90页。

外界而获得的，对各种事物的表面现象的初步认识。”^① 在我们的日常生活中，尽管有时我们也采用第一种含义，将经验与体验相混同，但经验更多的是被当做认识论的概念，主要指“感性认识”或由亲身经历而获得的对事物的真实和客观的认识，即上述第二和第三种含义。我们对某事有亲身经历，但这种经历如若没有引起我们的内心感受、反应和联想，那么这种经历只是一种经验。而体验与经验不同，它更多的是强调个体通过亲身经历而形成对事物独特的、具有个体意义的感受、情感和领悟。“经验一般是一种前科学的认识，它指向的是真理的世界（当然这还是常识、知识，即前科学的真理）；而体验则是一种价值性的认识和领悟，它要求‘以身体之，以心验之’，它指向的是价值世界。”^② 我们对某种事物有经验，可能只是获得了对其真实和客观的了解，而并未对其形成主观感受、内心反应和领悟^③。当然，二者也并不是“泾渭分明”的。体验是以经验为基础的，没有一定的经验，要想产生体验也是不可能的。有人认为，体验是对经验的一种升华和超越，“是一种注入了生命意识的经验”，“是一种激活了的知识经验”，“是一种内化了的的知识经验”，“是一种个性化了的的知识经验”^④。“体验是经验中的一种特殊形态。可以这样说，体验是经验中见出深意、诗意与个性色彩的那一种形态。”^⑤

因而，体验和经验之间的关系是既有联系又有区别的，二者的关系可见下表：

表 7. 1 体验和经验的联系与区别

内容	体验	经验
立足点	精神世界	客观世界
基础	经验	实践

① 《辞海》编辑委员会编：《辞海》，上海辞书出版社 1979 年版，第 2664 页。

② 童庆炳著：《经验、体验与文学》，载《北京师范大学学报（人文社科版）》2000 年第 1 期，第 92 页。

③ 陈佑清著：《体验及其生成》，载《教育研究与实验》2002 年第 2 期，第 12 页。

④ 孙俊三著：《从经验的积累到生命的体验——论教学过程审美模式的构建》，载《教育研究》2001 年第 2 期，第 35 页。

⑤ 童庆炳著：《经验、体验与文学》，载《北京师范大学学报（人文社科版）》2000 年第 1 期，第 92 页。

续表

内容	体验	经验
内涵	“对经验带有感情色彩的回味、反刍、体味”、“在经验世界中，一切客体都是生命化的，都充满着生命的意蕴和情调”	“对各种事物的表面现象的初步认识和反映，是人类和个体认识成果的积累”
特征	亲历性、个体性和缄默性	普遍性、可传授性、间接与直接共存性
主、客关系	浑然一体 客体是主体创造的知识	分开 客体是主体获得的知识

其次，感知是体验的前提。个体如果仅有丰富的经验，但缺乏感知，对任何东西都熟视无睹，也不可能产生体验。感知的过程就是向大脑输送相关信息的过程。一切意识均源于感知。一般来说，感知具有两个任务：一是确定对象，二是对对象进行直观。前者使感知具有了本体论意义，后者则使感知具有了认识论意义^①。

再次，理解是体验的必要条件。理解是人生经验的表达方式，它卷入情感、体验以及了解人的愿望。理解意味着对所理解的人与事采取一种同情的态度或情感的介入。“理解也是一种再体验。体验他人的人生和同时体验自己的人生，因为理解他人总是在自己的生活经验中进行。”^② 在这个同情的理解和体验的理解中，理解者自身也经历思想或心理上的变化，从而在把握对方、理解对方的过程中，完成自我认识和自我理解，“理解是在你中再发现我自己。”^③ 可见，理解不同于感知。理解固然要以感知为前提，即不了解的东西，决不能理解它。但感知不等于理解，因为感知只是一种主体对客体的反映，或许还会是客观而全面的反映，但并没有把自己“摆进去”，也就不可能有情感体验。人只有设身处地，把自己摆到对方的位置上，然后进行情境假设，才会有情感的产生，这就需要“移情”。

① 王天成著：《感知、想象力与本质直观》，载《长白学刊》2003年第1期，第45页。

② 殷鼎著：《理解的命运》，生活·读书·新知三联书店1988年版，第239页。

③ 殷鼎著：《理解的命运》，生活·读书·新知三联书店1988年版，第239页。

最后，移情是体验的关键。移情指的是一种想象自己处于别人的境况并理解他人的情感、欲望、意念和行为的能力。移情原本是美学中的一个重要概念，它指的是主体在观照对象时，知觉表象与主体情感相互融合的审美心理过程。对移情现象的产生具有最直接关系的心理活动是“内心情感的联想”。内心情感的联想是由于“内心情感的联系，两个表象联系着正由于它们二者在我们心中引起相同的内心情感。”^① 如果主体对于所接触的物体感知到了，也理解了，但没有引起主体的主观感受、内心反应和领悟，充其量也只能说是主体的经验增加了，而不能说是有了体验。正如有人指出，与体验相比，经验的范围更广，包含的现象更多。生命活动的方方面面它都可以涉及。在经验活动中，主体不一定必须进行审美、价值和情感活动，还可以是进行客观冷静的认识活动。此时，主体与客体是分离的，主体没有高度的自由度，单一的认识目的占据着整个心灵。体验则不同，体验是主体的一种直接生命感性活动，它与主体的意志、目的、愿望、情感紧密结合在一起。体验是人生的一种反思方式，人通过反思人生，洞悉生命的困境和存在的有限，并由此获得人生意义的理解。因此，体验活动中，主体是带有激情地追寻生命终极意义的人^②。

当然，需要指出的是，以上几个环节并不是截然分开的。我们在这里提出体验过程的几个基本环节，仅仅是为了研究之便，大致勾画一下体验的要素构成。

① 康·德·乌申斯基著，郑文樾译：《人是教育的对象——教育人类学初探》（上册），人民教育出版社1989年版，第298—299页。

② 彭彤著：《审美体验与宗教体验》，载《四川大学学报（哲学社会科学版）》1998年第4期，第45页。