

教育是什么

——兼论教育学的责任伦理立场

■ 蔡 春¹ 易凌云²

摘 要: 省思教育学的学科立场不是要进行一场教育学学科划界与领地捍卫的“圈地”运动,也不是要发起一场教育学学科性质厘清与科学性捍卫的“保家”运动,而是要形成一种自识——作为“教育学研究者”的治学的基本态度与所秉持的关于教育的基本信念的自我省思及其明确化。因此,教育所指涉的就是教育者与受教育者之间的一种发生了的、发生着的实质性、意向性关系。因而,教育即意味着责任,教育学就是责任之学,教育学的基本学科立场应是责任伦理立场。

关键词: 教育 教育学 关系思维 学科立场 责任伦理

中图分类号: G40

文献标识码: A

文章编号: 1004-633X(2006)05-0001-05

一、“有效教学”意味着什么?——“教育学本身即意味着优秀的教学”

“有效教学”不仅仅是一套教学策略与方法,更是一种教学理念。从表面上看,“有效教学”是一个实用主义的概念——“把获得效果当作最高目的”。事实上,这种教学理念却在深层次上向我们展示着教育的真谛。

对于“教育”这种“有意识的影响人的身心发展”的实践活动来说,教育活动的效果就应是受教育者的被影响。如果受教育者没有被影响,我们还在说“教育发生了”——因为我们“教”了、我们“育”了,这无异于自我麻木,或者说不负责任。因此,“有效教学”的基本旨趣——“学生有无进步或发展是教学有没有效益的惟一指标”^[1]——所体现的正是“教育”本身。由此可见,我们追求有效教学,不仅是因为“有效教学”理念体现了对人作为“目的性存在物”的尊重,也不仅是因为教学领域是教育学的基本领域,更是因为它涉及到了“教育”之所以成为“教育”的根底。

同时,“有效教学”也是理解“教育学”的基本路径——“教育学本身即意味着优秀的教学”^[2]。在实现教师专业化的过程中,一项最基本的工作就是帮助每一位教师都能实施“优秀的教学”——不仅是技巧方面的,更是要使教师与孩子们相处的行为更富有“教育学意蕴”,或者说更“pedagogical”。发生在孩子与教育者之间的事件能否被称为“教育”,关键看教育者的行为是否具备一种“教育学意蕴”(即是否是“pedagogical”的)。这为教师培养中的“教育学”教学提出高要求——尽管作

为教师专业发展基础的个人知识、实践知识要靠教师自己在实践过程中去体会、去领悟,但“教育学意蕴”的养成则要求教育学教学必须为教师们在观念、思想与行为方式上做好雅斯贝尔斯所说的“哲学式准备”。

二、教育是什么?——“教育学总是深深地凝结在大人和孩子的关系的本质当中”

教育是什么?教育本身就意味着:一棵树摇动另一棵树,一朵云推动另一朵云,一个灵魂唤醒另一个灵魂,……^[(3)]对于“教育是什么”的这一描述性回答在教师们心中产生了强烈的震撼,既引起了教师们的深刻思考,也获得了教师们发自内心的认同。或许我们可以把它看作是对教育理论研究的另外一种叙述方式,但更重要的是这种描述背后所隐含的方法论、本体论态度及其对“教育是什么”的正面回答。

教育在其本性上是实践的,作为实践领域的教育活动,必然要求我们“做”点什么,要“发生”些有意向的事件,教育实践就是事件流,就是关系流。一般而论,教育实践活动中的关系项为教育者、受教育者、教育中介,但这只是作为“状态”的教育系统的构成要素,这是一种将“事件”“定格”的静态理解方式,而作为“实践活动”的系统运行要素,即真实的教育活动,则更强调教育者、受教育者、教育中介三者之间的相互关系,如果“关系”没有发生,“教育”也就没有发生。

但并非所有发生在教师与学生之间的关系都可以称之为“教育”,必须引起注意的是,可以被称之为“教育”的关系应是一种意向性关系,教育是一种有意影响:只有当交往是“一

作者简介:1. 蔡 春(1974-),男,湖南洪江人,首都师范大学教育科学学院讲师、博士,主要从事教育基本理论、教育政治学、教育美学等方面的研究;2. 易凌云(1977-),女,湖南攸县人,中央教育科学研究所课程教学研究部助理研究员、博士,主要从事教育基本理论、幼儿教育、教师教育等方面的研究。

种以传递经验,影响人的身心为直接目的的活动,交往才转化为教育^④。同时,教育实践活动的诸关系项之间的关系应该是实质性关系(即意义性关系或有效性关系)^①。教育就是教育者与受教育者之间的一种发生了的、发生着的实质性、意向性关系。在“有效性关系”、“意向性关系”这一意义上,我们能更好地理解前面的论点——“有效教学”向我们展示着教育的真谛!因而,如果教师这棵树没有“摇动”学生这棵树——教师在讲台上讲得神采飞扬,而学生在座位上无动于衷,此种关系就不是富有“教育学意蕴”的实质性关系,教师与学生之间的实质性关系就没有发生,教育也就没有发生。

既然“教育”是“关系”中的教育,因而,研究“教育”的教育学必定关注教育世界中的种种关系与种种行为方式——“教育学总是深深地凝结在大人和孩子的关系的本质当中”^②,“教育学的关系是一个名副其实的集体,在其中,一方的情感与另一方的情感彼此对应”^⑤。教育学就是研究教育关系及其过程,及如何使发生在成人与儿童之间的一个际遇、一个关系、一个情境活动更富有“教育学意蕴”的科学。在此意义上,我们可以说:“教育学关系”是成人与孩子关系的核心所在。

三、教育做什么?——“教育学”乃智慧养成之学

个体总是依凭着自己的个人知识去应对自己所面临的诸种关系、自己的境遇,因而,在关系实在论视域中,教育应做些什么呢?教育是以个人知识为中介的引导人智慧生成的艺术。^②

智慧的教育首先就要引导人探究自己的境遇式存在的状态,探究此境遇中所有现实的与可能的关系。教育要造就有智慧的人,最基本的着眼点就在于培养人对于境遇中各种“关系”的敏感性与洞察力,它使人明白自己在此一关系网络中的位置及其功能本质。当人有了这种明确的自知之明后,就能对自己的期望、行为有更好的把握。因而,教育实践应把发现事物之间的联系当作学校课程的首要目标^⑥。其次,有智慧,就是善于处理“关系”,教育要引导人能有意义感地处理各种关系,使人及其关系丰富而圆满。

在“教育应是智慧养成”这一立场上,教育学就应是智慧养成之学。作为智慧养成之学的教育学,对于教育实践而言,就是要探讨教育如何才能实现智慧的养成,在我们的理解中,教育实现智慧养成的关键在于培养个人知识,因而,教育学要关注的就是如何实现个人知识的生成与建构。教育学所关注的不应只是教师如何教,而应是教师如何有效地教,而且是一种基于学生有效学习地教——这即是夸美纽斯所说的“教起来准有把握,因而准有结果的艺术”!

对于教师(“教育学”的学习者、应用者、发展者)而言,教育学要着重培养的是一种“教育学机智”——一种富有教育学意蕴的机智。教育学机智与一般机智不同的是它的指向:一般

的机智可能指向的是“自我”——使自己摆脱困境,如果可能,并同时给对手反戈一击;但教育学机智要求更多,它还要指向“孩子”——它要使发生在成人与孩子之间的问题解决本身富有教育意义,使孩子健康地成长。因而,教师教育中“教育学”教学的基本着眼点就不能只是教育学知识,更应是教育学意蕴与教育学机智的养成——当然教育学机智与个人的经验、洞察力、理解力、悟性等是联系在一起的,因而,能否“机智地”进行教育实践需要磨炼,但“教育学意蕴”的养成,则是任何教育学教学都应完成的任务。

四、教师何为?——教育学要引导教师思虑“如何触动我的学生”

基于对“教育”、“有效教学”的理解,教师应该做些什么其实已经很清楚了,那就是:教师在自己的教学设计、教育学机智发挥的过程中,始终应考虑的一件事就是“我如何才能触动我的学生,如何才能实现学生的个人知识的建构生成”。教师怎样才能做到这一点呢?

首先,教师应明确自己的教育哲学,它意味着每位教师对“教育世界”个性化与自我化的思考与表达,但鉴于对“教育”的基本理解,每位教师的个人教育哲学中都应有的一个基本核心教育哲学观念就是“相遇哲学”。

“相遇哲学”是马丁·布伯的关系实在论哲学的基本概括。教师以“相遇哲学”作为基本的教育哲学观念,就意味着教师应努力去与学生“相遇”,去实现自己的人生,去引导学生实现他自己的人生。如果说学生经历了很多苦难走向学校、走到教室、走向教师,那么,对实施有意影响的教师、对在师生关系中处于主动地位的教师,此时是不是应该努力地走向学生、“走进关系”去与学生们相遇呢?教师的相遇哲学时刻警醒着教师们:教育即是教师与学生之间的相遇,课堂应是我与我的学生“相遇”的场所,如果学生与我只是共同“在场”而没有“相遇”,教育就没有发生!而这首先要追究的是“我”的责任。因为如果说我们不能期望受教育者的意向与责任的话,对于教育者而言,这是一项基本的责任要求。

另一方面,我们倡导教育实践形态从“独白”到“对话”的转换,所着眼的正是“我-你”式对话生命的实现与领悟,这是一场真正的对话,“在那里,每一位参与者都真正心怀对方或他人的当下和特殊存在,并带着在他自己与他们之间建立一种活生生的相互关系的意向而转向他们”,在此意义上,我们能更好地理解布伯所说的“教育中的关系是纯粹的对话之一”^⑦。相遇哲学再次引导教育者深刻地理解“教育是什么”这一对于他们的人生而言的一个根本性问题,因为这让教师们深刻领会“我到底在做什么”!这是另一种相遇,与存在的相遇!

其次,教师应努力“唤醒”学生、激活学生,使学生总是处

①在含义上类似于奥苏贝尔在“意义学习”中所说的“实质性有关系”——新的符号或符号代表的观念与学习者认知结构中已有的表象、已经有意义的符号、概念或命题的联系。

②关于“教育如何通过个人知识培养人的智慧”,请参阅拙文《个人知识:教育实现“转识成智”的关键》,此处不再论及。

于一种文化“应激”状态,通过“不断地唤醒”使学生永远成为一个耗散的开放状态——“教育之为教育,正在它是一个人格心灵的‘唤醒’,这是教育的核心所在”。但学生的被激活并不意味着教育是单纯的、单向的文化传播,“教育过程不仅要来自外部制约成长者,而且要解放成长者内部的力量,而教育中本质的东西不是‘制约’而是‘解放’^[8]”。尤其在非线性因果律领域,教育所做的工作就是“精神生活运动的根”的“解放”,促成受教育者的“内在性觉醒”(生命意识、自我意识等),并引导受教育者自我“生长”。教育学研究在强调影响受教育者身心发展因素的时候指出的“受教育者的主体活动”(“外因通过内因起作用”)实际上就是强调受教育者自身的“内在性觉醒”,如果受教育者潜在的教育需要、教育意向、生命意义感等没有被激活时,教育是很难深入展开的。只有真正地触动了我们的学生,只有使教育的意义被学生意识到了,教师与学生的相遇才可能是“存在”层面上的“我—你”的相遇。因而,教师在设计自己的教学与教育过程中应时刻谨记这一点:我如何才能有效地触动我的学生。

当然,我们的难题在于:教师这棵树要推动的不是一棵树,而是几十棵树,要唤醒(甚至是同时唤醒)的是五十几个灵魂,甚或更多。教师要与学生一时的“相遇”容易,但教师如何才能使自己时时刻刻都能与学生“相遇”呢?这是一个重要的问题。也许我们不可能在同一时刻做到这些,但在我们的教育历程中,我们总得保证,我曾经唤醒过每一个灵魂、摇动过每一棵树!当然,这是底线!

再者,教师应努力引导学生实现意义学习。教育要努力建立受教育者与教育内容之间的实质性联系。意义学习以另外一种方式表达了我们对教育的理解。教师要触动自己的学生,最直接的方式就是上面提到的两个方面:^③其一,了解学生已知的内容,并充分把握新知与旧知之间的非人为性的联系,这就要求教师对教学内容甚至是对自己的学科有深刻的理解,对自己所教的内容在学科中的地位有非常清晰、准确的把握;其二,深刻领会所教内容对学生究竟意味着什么,即教师在自己的脑海中应对“实质性”的“意义联系”有明确的认识。教师应考虑每一个知识点、每一个教学环节甚至每一句话对学生的教育意义是什么,这种意义能以何种方式、通过何种媒介在学生身上得到实现。

五、“教育”意图概念?效果概念?——“教育学”即为“责任”之学

教育的意图概念强调的是教育有完成某一特定任务的意图、意向性,而(或多或少完全)实现目标对于此概念的内容和应用来说无关紧要;而教育的效果概念则强调的是作为应然或作为具有努力价值的人格状态已经实现,重要的是期望的目标已经实现,因而,目标的实现与否成为衡量“教育”是否存在

的决定性特征与标准^[5]。那么,作为实践活动的“教育”到底是一个意图概念还是一个效果概念?对此问题的回答将直接影响教师的生存状态。如果说教育是一个意图概念,那么,作为意图概念的“教育”只意味着“行动”(或“去行动”),至于行动的效果如何,那就管不了那么多。这就意味着教师只需要“去教”,至于学生有没有学会,那就不在教师的“行动”范围之内。因而,教师的工作压力就相对要小得多。如果“教育”是一个效果概念,那么,对教师而言,就意味着重大的责任:“教”即意味着“教好”!此时,向教师提出的问题就不是“做了吗”,而是“做到了吗”?不是“我教了吗”,而应是“我教好了吗”?

显然,立足于“关系实在论”的“教育”的理解,我们的观点是教育既是一个意图概念(因为教育是一种“有意影响”,是一种“意向性”关系的发生,这在一定程度上就克服了布列钦卡所说的“更成问题”的“非意向性效果概念或偶然结果性的教育概念”),也是一个效果概念(因为教育即“相遇”,是一种“实质性”关系的发生,即是学生的生长),而这在双重意义(输入、输出)上向我们展示着并呼唤着教育、教育学的“责任”意识。

教育学首先要对作为意图概念的“教育”中的“意图”本身进行“责任”的拷问。因为教育是一种“有意影响”,这种影响可能是经过与权力相结合后的被选择出来的知识,也有可能是纯粹的政治意识形态,还有可能是某种文化精神或要素等,这些“有意影响”就是一种规范,或者说是一种“规训”,这对于共同生活是必不可少的,因而,我们总体上认为:“教育的本质更主要是一种规范性活动”,“每一个教育学上的行动都是规范性的”^[6]。教育(学)实践都是在这种规范的指引下展开的。教育学要对种种“有意影响”的最终合法性、合理性进行深刻的质疑,在持续不断的批判中使种种“有意影响”趋于合理化、合法化。其次,教育学要对作为效果概念的“教育”中的“效果”本身进行“责任”拷问。孩子到底发生了什么样的变化?这种变化对于孩子们的美好的、“我的”生活而言是不是真正地有帮助?我们所预设的对孩子们好的品质,是不是真的对孩子们有好处?这种品质是“我们”需要它还是孩子们因为美好生活而真正地需要它?孩子们是否真的变“好”了?总之,由于我们影响了孩子的一生,我们必须深究的是:我们是不是真正的对孩子们尽了责任?

同样重要的是,教育学的“规范”性质所表明的是教育实践就是一种“灌输”——一种作为原则的“灌输”(在这一意义上,甚至可以说,不理解教育学的“灌输”,就不理解“教育”),而不是一种作为具体教育方法的“灌输”(这正是我们所反对的),因而,教育学的“规范”不是通过说教或劝诫来实现的对规范的遵循,而是一种在对“怎么”的学习过程中实现对“什么”的把握与理解。

总之,思虑如何“使作善”的教育学必须时刻面临批判与进

^③宁虹教授对此有深刻的思考,并提出了教师如何触动学生,实现教育意义的四条基本思维策略。参阅宁虹:《实践——意义取向的教师专业发展》,《教育研究》,2005,(8)。

行反思。由于所有的教育活动都是在“为了你(孩子)好”的旗帜下进行的,因而,教育学不可能与价值无涉,教育学始终是区分什么对儿童好、什么对儿童不好的分辨能力与过程有关。因此,为了使教育学成为真正负责任的教育学,教育学应是“反思教育学”,教育学、教育者必须“为了儿童的幸福随时准备站出来并接受批评”^[12]。我们所选择的、所做的是不是真的对儿童好?“反思教育学”必须对我们所信仰的、所认同的、所坚持的理想、信念、观点等进行持续不断的批判性省思——省思的标准即为人类共同生活所需要的两种最基本的价值准则:正义与自由。^④只有这样,教育实践才是更富有“教育学意蕴”的教育实践。

六、教育学的基本立场——责任伦理立场

省思教育学的学科立场不是要进行一场教育学学科划界与领地捍卫的“圈地”运动(“教育学的”、“政治学的”、“社会学的”等),^⑤也不是要发起一场教育学学科性质厘清与科学性捍卫的“保家”运动(“人文科学的”、“社会科学的”、“自然科学的”等),^⑥而是要形成一种自识——作为“教育学研究者”的治学的基本态度与所秉持的关于教育的基本信念的自我省思及其明确化。基于“关系实在论”而对“教育”所做的理解,我们认为,责任伦理立场应是教育学的基本学科立场。^⑦

韦伯于1894年提出了两种政治在伦理世界中寻找家园的两种伦理取向,即信仰伦理(以某种终极的信仰和信念为自己政治行动的指南)与责任伦理(对于某种政治行动的投入是出于某种清醒自觉的内在责任感)。

在一定程度上,“信仰伦理”、“责任伦理”与前述的“意图概念”、“效果概念”是可以进行对比的。我们强调只有将教育的意图概念与效果概念结合起来,才能更好地理解“教育”及其实践。当代著名的韦伯诠释者施路赫特指出:“信念伦理的遵行者担当的似乎是单一的责任,即其行动的信念价值;而责任伦理的遵行者则必须承担双重的责任,除了其行动的信念

价值,还有在这个伦理上属于非理性的‘世界’上,信念价值与其他价值——尤其是效果价值——彼此之间的关系。”^[9]而前文在论述教育的意图概念与效果概念时所采取的立场正好与此相吻合:效果概念在一定程度上也包含了对作为意图概念的教育中的“意图”的“责任”追究,作为效果概念的“教育”也表现出了一种“责任自觉”。因此,责任伦理立场就应是作为“责任”之学的“教育学”的必然立场(或称本然立场)。

作为“有意影响”的意图概念的“教育”与作为“实质性影响”的效果概念的“教育”的结合所展示的是作为“控制”与“权力”的教育,教育在整个社会(权力)场域中表现为被支配、被控制的教育,教育学的“灌输”(作为一种原则的“灌输”)所反映的即是教育学的权力气质,就此而论,在一定程度上甚至可以说教育学就是某种形式的政治学,因而,作为政治学的教育学所应遵循的基本伦理立场就是权力伦理。政治的目的是为了实现人类(民族、国家)公共利益的最大化,这个公共利益就表现为通过公共权力的合理、合法的运用而保障的秩序与安全。因而,与教育学的伦理立场相应和的,教育的公益性也就成了教育的本质属性。在反对富有扩张性的教育学的权力气质的过程中、在倡导对“被压迫者”施以“解放教育学”的过程中、在对受教育者作为社会历史活动主体的培养过程中,很有可能因为过分强调“权利”、“自由”、“主体性”等而导致那种只讲权利运用而不考虑行为后果的现象,或者只考虑教育的权利性格而忽视教育的权力性格的现象。因此,教育学的“责任伦理”立场从两个方向(“权力”与“权利”)上给教育实践以“责任”导向,实施“负责任”的教育,培养“负责任”的社会历史活动的主体。教育学在此意义上也即是责任之学。

教育是培养人的社会实践活动,人是教育的出发点,也是教育的归宿;教育学即是“成人”之学,教育学首先应是“人学”。教育学始终要记住康德的告诫:人就是现世上创造的最

④至于为什么是“正义”与“自由”的理由,在此不再论述。参阅蔡春:《在权力与权利之间——秩序自由主义教育研究》[D]. 博士学位论文. 广州:华南师范大学,2004。

⑤“教育学”的领地与地位在很大程度上是受教育实践在社会公共生活中的地位所决定的。我们常说,教育是社会的一个子系统,政治是社会的一个子系统,经济是社会的一个子系统,文化是社会的一个子系统,尽管都说是子系统,但教育与政治、经济、文化是属于同一层级上的子系统吗?对于公共生活而言,教育到底意味着什么?就目前人们对教育的理解而言,教育在整个社会场域中就是受支配、受控制的教育,因此,以教育实践作为问题域的教育学在一定程度上就必然会“成为别的学科领地”。“教育学”实现自救的根本在于:“教育学”不要担心“政治学”、“社会学”、“经济学”等学科的观点、方法、话语的广泛应用,而是要思虑如何通过各种学科知识体系使得“教育世界”得到最深刻、最全面的理解与阐释,如此以来,教育的地位必将提升,教育学的地位也将不可取代。这个工作,对于作为具有明确“教育学研究者”角色意识与学科意识的知识分子来说义不容辞,而且,这也即是“教育学研究者”的命运!

⑥事实上,教育所面临的基本矛盾、教育实践活动的两个基本立足点,即个人与社会,本身就已给定了教育学的社会科学性质与人文科学性质。而就更广泛的“科学”概念而言,只有一个科学,即寻求秩序、寻求确定性的科学。科学只是一种理解与解释世界的方式,一种构筑秩序的方式。自然科学、社会科学、人文科学只不过是寻求不同类型的秩序而已:自然界与宇宙秩序、社会生活秩序、人本身的秩序等,而且它们所确定的秩序也只是众多可能秩序中的一种秩序,更多种类的秩序与确定性需要发展的、宽容的科学去寻找、去发现。

⑦当然,“教育学”还应持科学立场、场域立场、实践立场、生命立场等,诸种立场都是基于对“教育是什么”的基本理解的,因而,教育学的诸种立场之间是相互联系、相互印证的。

终目的^{〔10〕},这是自在的目的,“它对任何准则所起的作用,就是对单纯相对的随意目的的限制条件^{〔11〕}”。这是康德的责任伦理的基本要求,是一种“无条件命令宣示”。因而,教育实践与教育学分析的首要范畴,即道德性。彼得斯在分析教育活动的标准时,其中有一条就是“传授知识或技能的方式必须是在道德等方面可以接受的^{〔12〕}”。这表明,教育本身必须是道德的,是基于责任伦理的。杜威的“教育上的道德原则”常被误解为“道德教育的原理”,就是没有领会教育本身的道德性的表现。杜威实际上是要“使道德的目的在一切教学中,……处于普遍和统治的地位^{〔13〕}”。对教育学研究与教学而言,应把这种最基本的道德准则传递给所有的教育学研究者与教育工作者:“我所做的是在影响一个人的一生!教育实践要做的工作就是:无论学生的背景如何,要使他们一生有变化,要使所有学生的生活机遇发生变化,并且在充满活力且日趋复杂的社会中有助于造就出能够生存和有工作成果的公民^{〔14〕}”。这是“教师”这一职业最令人心跳之处,也是教育学的责任伦理立场基本的表现,在此意义上,人道原则应是教育学实践的基本原则。

教育是一个实践领域,教育学是实践之学,“教育学是一门实践性学科”,“教育学根本上是一门实践的学问^{〔2〕}”。教育学实践除了以“合目的合规律”为基本标尺以外,还有一个基本要求,即合道义。教育学的责任伦理立场应贯穿于教育学实践的各个方面、各个环节(从目的确定、教育知识的选择到方法选择;从过程到结果;从教学方式到评价方式等等)。

参考文献:

- 〔1〕崔允漭.有效教学:理念与策略(上)[J].人民教育,2001,(6):46-47.
- 〔2〕Max van Manen(1991): The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness, Ontario: The Althouse Press, P 32. 教学机智:教育智慧的意蕴[M].李树英译.北京:教

育科学出版社,2001.32.31.43.9.15.10.31.

- 〔3〕李政涛.没有灵魂的教育[EB/OL][Z].http://www.teduv.com/ydsj/ydsj001.htm,2005-07-15.
- 〔4〕叶澜.教育概论[M].北京:人民教育出版社,1991.40-41.
- 〔5〕布列钦卡.教育科学的基本概念[M].胡劲松译.上海:华东师范大学出版社,2001.8.46-50.
- 〔6〕蔡春,扈中平.立足于“关系”的教育研究[J].教育理论与实践,2003(12):6-11.
- 〔7〕马丁·布伯.人与人[M].张见,韦海英译.北京:作家出版社,1992.140.30.
- 〔8〕邹进.德国文化教育[M].太原:山西教育出版社,1992.73-74.
- 〔9〕施路赫特.信念与责任——马克思·韦伯论伦理[A].韦伯.法律与价值[M].李康译.上海:上海人民出版社,2001.314-315.
- 〔10〕康德.判断力批判(下)[M].宗白华译.北京:商务印书馆,1964.89.
- 〔11〕康德.道德形而上学原理[M].苗力田译.上海:上海人民出版社,1986.89.
- 〔12〕陆有铨.躁动的百年[M].济南:山东教育出版社,1997.101.
- 〔13〕杜威.杜威教育论著选[C].赵祥麟,王承绪编译.上海:华东师大出版社,1981.98.
- 〔14〕M.富兰.变革的力量[M].中央教育科学研究所译.北京:教育科学出版社,2000.133.197.

作者单位:蔡 春,首都师范大学教育科学学院,北京 邮编 100037;易凌云,中央教育科学研究所课程教学研究部,北京 邮编 100088

What Is Education: The Standpoint of Ethic of Responsibility of Pedagogy

CAI Chun¹, YI Ling-yun²

- (1. College of Education Science, Capital Normal University ;
2. China National Institute of Educational Research)

Abstract: The aim of considering the standpoint of discipline is neither a movement of “enclosure” and “delimitation” of pedagogy, nor one of “protecting territory” and clarifying the nature of pedagogy, but to establish a kind of self-consciousness about the basal beliefs on pedagogy and the essential attitude of pursuing our studies as a pedagogical researcher. We think education means the intentional and substantive relations happening (or having happened) between educators and children. So education means responsibility, and pedagogy is a discipline of responsibility. The standpoint of pedagogy should be ethic of responsibility.

Key words: education; pedagogy; thinking of relation; the standpoint of discipline; ethic of responsibility