

话语分析的逻辑: 谬误与澄清

——当前教育研究中话语分析的教育学审视

刘燕楠

(温州医科大学创业发展研究院 浙江 温州 325035)

摘要: 教育研究的“语言学转向”将教育概念、命题的话语分析作为基本任务,旨在澄清教育语言的逻辑谬误,促使教育学语言的精确化。然而,对教育话语的分析,实际上是对教育话语背后隐藏的教育观念和行为目的的探究,是实现由符号到意义的研究过程和理论分析工具。因此,对于教育语言的“教育学”批判、反思,才是对教育概念和命题重新阐释的基础性前提。尽管教育研究的工具可以是多样化的,但目的和立场却是唯一的——它只能指向“教育学”本身。

关键词: 教育研究; 话语分析; 语言逻辑; 教育学立场

当代哲学有两个转向:“第一,语言分析,即所谓哲学由对认识论问题的关注转向对语言——逻辑问题的关注的转向;第二,方法论探究,传统认识论部分为现代方法论取代。两者都反映在‘分析哲学’中。20世纪的哲学发展常被描述为‘语言学转向’。哲学讨论的问题、哲学领域里发生的‘转向’也因此以某种方式进入教育学研究的领域。”^①教育语言是由基本的概念、命题和逻辑结构组成的,教育者对于‘词汇’的理解程度决定了他对语言的使用方式。对教育概念的表达离不开“语词”,对教育概念的解释离不开“语用”,对教育概念的理解离不开“语义”。因而,“如果把教育中各类争论的话题归类,再加以分析,便可发现其中一部分是‘定义’问题,一部分是‘陈述’问题,再一部分,应该是‘修辞’问题,最后一部分则是‘了解’或‘诠释’问题”^②。在此基础上,教育语言的构成和实施需要完成从“词汇——语句——篇——文本理解——文本分析”的语言化过程。

一、当前教育研究中话语分析的取向和问题

“话语分析”作为重要的理论工具,把“如何清晰地表达教育的概念及其意义”作为教育研究探讨的基本问题,对那些“导致教育概念的泛化与教育命题模糊不清”^③的普遍存在着的教育概念、命题进行澄清。语言之所以被作为“分析工具”,将教育的问题当作语言问题来处理,是因为作为教育语言的“话语”本身就是语言学范畴的关键概念。“话语”作为一种“动态的语言”,比文本的语言更具有某种过程性,即它是一种“讲话方式、阅读方式和写作方式,同时也是某一话语社区的行为方式、交际方式、思维方式和价值观念”^④,语言不光与教育概念密不可分,而且与教育行为也密切相关。研究者通过对教育活动和现象的“话语分析”,从中提取重要的有关教育者的教育信息,通过对达成此活动中的基本概念、命题的语言分析,提炼出具有合理性和价值性的教育思想、行动方式,从而揭示出教育中语言、行动和意义的关系,以更新教育理论,改进教育实践。

在语言学的理论分析框架内,对于教育语言的辨别和分析一般是从澄清“教育概念”开始的。此时,教育问题被转化为语言问题,在对教育的语言现象真实性、合理性分析的过程中,将语言知识转化为教育知识,并重新解释和建立教育的概念。在此基础上,语言成为教育问题解决的突破口,通过对教育概念的语词、结构和意义的探讨,来分析教育语言的失范性,并找寻到教育问题的可能性出路——语

词的规范和价值的重估。

当前教育研究中使用“话语分析”的工具来阐述教育问题的尚不多见,教育研究者以“语言学”为理论工具来分析教育问题时,常常会出现几种倾向:第一,语言学倾向,即在使用“语言”这个分析工具的时候,将语言学的立场也一并带入教育研究,而忽视了教育学自身的目的和价值追求。这种倾向正如费尔巴哈“把孩子和洗澡水一同倒掉”的谬误一样,我们在汲取“语言学”营养的同时,也丧失了教育学的基本旨趣。然而,教育研究的工具可以是多样化的,但目的和立场却是唯一的——它只能是指向“教育学”的,这种取向则悄无声息地将教育研究沦为了语言学的殖民地。第二,语言学知识的教条。语言学作为一种分析工具,它自身是规范的和严谨的,但教育的语言却可以是多样性和灵活性的。很多研究者在使用“语言学”这个分析工具的时候,常常会出现对于语言学知识的“照搬”和对“教育语言”的教条等问题,将语言学的概念“生搬硬套”进入教育学的定义之中,混淆了二者之间的差异性(学科背景和特殊语境所指),从而遮蔽了教育概念的“本真”意义。第三,对教育的话语分析较为随意,在教育研究领域还未形成一个相对“确定”的价值导向和行为标准,因此,教育研究中的“话语分析”并不具有规范性。这是由于教育研究者对于语言学的认知并不系统,仅是一种较为笼统的看法和个体性的理解,这反映在对教育的“话语分析”中就是“仁者见仁、智者见智”,从中产生的“教育的概念”很多都是相互抵触和相互矛盾的。以上几种将语言学作为教育学分析工具的研究倾向在当前的教育研究中可谓屡见不鲜,问题的出现并不在于“语言学”本身,好的工具可能带给人极大的福祉,也可能为人带来毁灭性的灾难,正如“刀可以砍柴亦可以杀人”一样,工具本身并没有价值的取向,关键在于人的使用方式,“语言学”作为一种新的教育研究的转向,它或许会带给教育研究一种极大的福祉,但这种新的方式该如何使用(及使用的效率)则取决于研究者自身。

二、教育研究话语分析的文本批判——以两项分析样本为例

我们以教育研究中对“教育的概念”进行话语分析的文本为例,来说明这个问题。本研究选取两个“样本”来分析以“语言学”为分析工具的教育研究目前存在的问题。其中一个样本是《论教育学概念的精确性及表达建议——以“教育实践”在日常语用中的问题为例》(样本A),原载《教育研究与实验》(2012年第4期);另一个样本是《教育的概念与本质:一种语言学分析》(样本B),原载《现代教育论丛》(2000年第1期),两个样本同样是用语言学为分析工具对“教育概念”的澄清,然而结论和旨趣却大相径庭,我们仅选取其中几个核心观点进行对比。

在样本A中,作者对“教育实践”的概念进行了分析和重构,批判了当前在教育学日常语用中所出现的“非精确性”、“非真实性”(虚拟性)和主体的“一元性”等对于“教育实践”概念的误用。

理论前提 “教育实践”作为“教育理论语言”的批判

对于“教育实践”这一概念而言,最常运用这一术语的群体并非教育实践工作者,而是教育理论工作者。教育实践工作者往往不用“教育实践”来表达自己的某一观点,他们往往用“教育实践”的下位概念或更具体、更明确的实践概念来表达教育实践,比如他们常用课堂教学、班级管理工作或学校管理等术语代替“教育实践”,而这些活动正是理论研究者眼中的“教育实践”。所以,这里的教育实践日常用法分析主要指的是理论研究者的日常用法分析。教育理论语言是教育理论表达的媒介,借助它展现的是教育理论工作者的观点与思想,所以,“教育实践”在日常语用中存在的问题也只有在教育理论工作者的语言表述中去发现。^⑤

从以上表述可以看出,文章对“教育实践”这一概念的现象进行批判的对象是“教育理论研究者”,而非“教育实践工作者”,这种区分,将研究的立场定位在了“实践逻辑”的基础之上(文中也一再强调“实践的逻辑”),其中隐含的目标假设是:当前教育研究中出现的“教育实践”的概念是教育理论研究者眼中的“教育实践”,并不是真实的“教育实践者”眼中的“教育实践”,这是产生“教育实践”这个概念和相关命题的根本问题所在。因此,该论文就围绕这个前提假设而展开了全部的关于下列命题的分析

和陈述。

观点一: 教育实践发生的真实性和理论描述的虚拟性

论点 1: 教育实践具有真实性。实践的真实性体现在实践是人类的现实性活动。实践的现实性最典型的特征或表现是实践一定是符合诸多实践逻辑的活动, 违背或忽略了实践逻辑的“实践”是虚拟的实践, 是不可能发生的实践。实践的真实性还体现在实践是实践主体的实践。实践的主体性是实践内涵的基本要求。(略)……这个实践定义, 马克思主义学者认为它要优于现代哲学对实践的定义: 第一, 它表明了实践主体从事实践的动因, 那就是为了满足自身的需要; 第二, 它表明了从事实践的目的, 那就是为了创造价值, 为了探索和改造现实世界; 第三, 它表明了凡是实践, 它应是能动, 也就是实践主体有意识、有目的而为之; 第四, 实践一定是实践主体的实践, 是客观物质活动, 也就是说, 实践主体一定是真实存在而非虚拟的, 是一个活生生的具体存在, 而不是抽象的人与抽象的主体。对于教育实践而言, 教育实践必定是教育实践主体的实践, 它是活生生的教育活动, 而不应是抽象的、虚拟的活动。

论点 2: 教育实践在理论描述中的虚拟性。教育实践在理论描述中的虚拟性指的是理论研究者往往忽略教育实践的主体生存状态与诸多发生细节, 把实践假定为纯粹理性的活动, 忽略其感性与实践主体的真实性。教育实践不是一种纯粹理性活动的过程, 它有其自身独特的逻辑。何为教育实践的逻辑, 它指的是教育实践发生的一般原则, 是各种教育实践样式得以可能并共同分享或遵循的内部法则。实践发生中的场域、权力因素是制约实践主体进行实践活动不可忽视的重要因素, 忽视了制约实践主体的因素而谈论实践何以发生是不现实的。^⑥

对于观点一, 作者批判了当前理论研究中对于“教育实践”非真实性和虚拟性假设的现象, 提出了教育实践必须是“真实的”以及理论研究者必须看到这种事实的论点。然而, 在样本 B 中(即《教育的概念与本质: 一种语言学分析》)作者则提出了相反的论点:

研究教育概念, 我们通常有两个缄默的假设: 一、教育实践是客观存在的, 教育概念是对教育实践的抽象和概括; 二、教育概念与教育实践之间有对应关系, 即“教育”这个名称, 必定对应人们的某种特定的活动。比如, “教育是有意识的以影响人的身心发展为直接目标的社会活动”, 教育实践的客观存在是一个不言自明的前提, 教育概念要找出被称为“教育”的活动的客观的基本的特征, 对其进行抽象和概括, 并努力使其与人们称之为“教育”的活动相对应。这是使用认识论的方法研究教育概念, 教育实践是认识对象, 对这一对象的认识要与实践相一致。我们姑且称以这种方法获得的教育概念为“教育的认识论概念”。^⑦

样本 B 指出了样本 A 的认识论标准: 第一, 教育实践“客观存在”, 对教育实践的描述要反映出“真实的”客观实在。第二, 对于教育实践的认知要与“真实的”教育活动相对应。在认识论的标准中, 样本 A 仅提出了“真实性”的要求, 但未对“真实性”的内涵进行进一步区分。这种所谓的“真实性”是教育实践(客观实在)自身表现出的真实性, 即仅承认被作为“人类的现实性活动”的那一部分“实践”, 而否认作为某种“观念”形式存在的实践方式(例如“实践理性”)。然而, 我们说, 教育实践的“观念”也是一种“实在”, 它是存于人头脑中的“主观实在”, 这种主观实在也是真实存在的, 它亦是教育实践的组成部分, 因此, 对于“教育实践”的认识不能仅承认某一种“实在”, 而否认另一种实在。另一个方面, 样本 A 还强调“真实性”是体现在“实践主体”中的实践, 这有两层含义: 第一, 只有符合“实践逻辑”的实践才是真实的实践; 第二, 面向“实践主体”的实践才构成“真实的实践”。因而, 样本 A 在其“论点 2”中批判了教育实践在理论描述中的“虚拟性”, 认为理论者研究的“实践”是一种纯粹理性的活动, 首先, 它不符合“实践的逻辑”, 其次, 它也并非是“实践者的实践”, 而真实的实践必须是“客观物质的活动”, 因此, 他批判理论研究者口中的“教育实践”是一种“虚假的实践”、“虚拟的实践”, 并没有和他臆想的“活生生的教育活动”所对应, 而是被“抽象性”的教育实践。

通过对样本 A 的分析, 我们能够深刻感受到, 与其说该文是在澄清教育理论视野的“教育实践”的

概念命题,不如说是站在“实践逻辑”的立场上“言说”——并且其“实践逻辑”在教育实践中具有绝对性,相对于“理论逻辑”具有优先性。在此论点基础上,他批判了理论视角的“教育实践”研究的非真实性,走入了与绝对的“理论逻辑”相一致的“非此即彼”的思维模式之中。而当我们绝对化地肯定一方而否定另一方的时候,按照教育实践的认识标准,教育理论者又如何具有话语权呢?唯有真实的“实践主体”才具有言说的权利,否则,教育实践只能是“抽象的实践”,而非“真实的实践”。然而,从另一角度言说,既然教育实践有自身的逻辑,教育理论也必然具有其独特的逻辑,很显然,二者的逻辑具有根本的不同,那么,理论的逻辑又如何能够真实地表达实践的逻辑呢?故而,从形式上说,我们无论如何批判或者修正理论的逻辑,它依然是按照自身逻辑的轨迹运行,因为在观念上,理论与实践的思维方式有着本质的区别,立场不同,逻辑不同,概念的产物也不同,那种试图将理论逻辑与实践逻辑合二为一的想法是不可能实现的。另外,从主体构成上说,教育实践也并非只有一个“实践主体”,那些作为“思考者”的理论研究者同样是教育实践的主体,只是二者思考实践的方式不同——理论研究者更多的会对“教育实践”做出一些“纲领性的定义”,对实践做出某种理想性的预设(例如“好的实践是怎样的”),更为关注实践的可能性价值,而实践者(真实参与活动的人)则更为认可使用“规定性”和“描述性”的定义来界定“实践”,关注那些已经发生或正在发生的“客观实在”,二者的标准不同,旨趣也不同。对此,样本B做出了很好的诠释:

教育的认识论概念是希望对教育实践有客观全面的概括,我们也经常把对教育实践的客观研究看作教育学的基本任务。但这种概念也面临一些困难:一、只注意教育实践,不注意人们对于教育的各种不同观念,而这些不同观念决定人们把哪些活动称为教育活动,不把哪些活动称为教育活动。例如,对于教育中的体罚,有人会认为它是教育实践的一部分,另一些人却不认为它是教育实践的一部分。显然,被不同人称为“教育”的实践和活动是极不相同的,对教育的“客观概括”要以哪一点为界限呢?如果它所确定的范围过窄,它的概括就不全面,范围过宽了,被称为“教育”的活动之间又会有根本的不同,在试图寻找其间共同点的时候,容易忽视这些根本的不同。况且,概念范围的确定是不是有主观性呢?怎样保证定义者不是在他称之为“教育”的活动寻找定义呢?二、教育实践是人们的设计,教育思想是教育实践的一部分,教育实践包含了人们对教育概念的理解,教育思想的阐发也包含了人们对历史及现存的各种不同教育思想、教育实践的选择。把教育实践仅仅看作客观的认识对象,而对教育实践人为、主观方面注意不足,不利于对其进行全面的了解,这样的研究也不能很好地反映教育实践的真实情况。^⑧

教育实践虽是“实践主体”(真实的实践者)经验的实践,但并不是说“非实践主体”(教育理论研究者)不能来讨论作为实践者的“实践”或理论视域下的“实践”概念。这是因为:

在对教育概念的使用中,我们会发现,每个人说“教育”,都是他理解的“教育”,这种教育是他认为教育应该是的样子。所以不可避免,“教育”对于每个人来说就是各不相同的。对“教育”概念的不同使用是事实,而且在很大程度上,“教育”一词的意义就在这些不同的使用中。人们(包括不同历史时期、不同阶级阶层)在使用“教育”这个概念时,总是从自己的生活经历、认识、情感、理想出发,表达自己对教育的理解和追求;人们的教育实践在一定程度上也是按照他们对教育的理解,实践自己的教育理想。^⑨

因此,对于任何一个完整的教育概念,事实的描述和价值的判断同等重要。不同的语境,不同的逻辑视域会产生不同的概念,我们不能简单的判定某个概念是“真实的”,而另一个概念则是“虚拟的”,因为它们共同表达了同一概念的不同的方面(例如特征、形式)。在此基础上,“样本A”完全对立了两种不同的“教育实践观”,即认为“教育实践”的概念只能是具有“唯一性”的,只存在于某种单一的实践中,而忽视了“教育实践”的广义特征。诚如索尔蒂斯所言:规定性定义,也是一种描述性定义,因为它提及我们用‘教育’一词来表示社会为了通过有目的的教和学来传递某些文化而创立和维护的那种特殊制度。毫无疑问,这一定义描述了‘教育’这一术语的一种广义的用法,但这只是教育的描述性定义

之一。教育这一术语也可以非常贴切地用于那些不以有目的的教和学为特征的情境之一。比如,某个人对自己的‘教育’的叙述,或更为普遍的,‘在磨难中所受到的教育’(通过经验,而不是通过有目的的教和学来接受教育)。因为这两种用法都是对不同语境中我们所理解的教育一词的正确描述,所以,只认为第一种定义才是正确的定义就显得有点可笑了。规定在某一讨论中将自始至终采用第一种定义,这并不排斥第二种定义或其它合适的描述性定义的存在。这种规定,仅仅是为了探讨顺利而采用的一种策略或协定。^⑩因此说,尽管教育理论与教育实践的逻辑不同,或者教育理论研究和真实实践者看到的虽是不同的“教育实践”,但它们却都可以用来指称“教育实践”,并描述他们眼中所理解的“教育实践”。样本 B 详细阐述了这种“实践”的同一性:

尽管活动各不相同,但人们还是把它们都称为“教育”。维特根斯坦把同一个词指示不同意义的情况称为“家族性相似”。在一个家族中,我们很容易发现其中很多成员有若干相似之处,如体型、步态、眼睛的颜色、表情等等,但总的情况是,若干人分享某个或某些共同点,另一些人具有另一些共同点,各类具有共同点的人是交叉重合的,却找不出一个为所有成员所共具的特征。教育概念的不同意义类似于这样的情况。皮特斯(Peters, R. S.)汲取了维特根斯坦的思想,他说,并非所有术语的意义都对应于特定对象,它认为“教育”就是这样的一个术语。当然,如果我们提到“教育实践”,那么确是意味着人们做了一些事情,如果我们说一个人是“受过教育”的人,也确是意味着他有一种经历。但这并不要求某种特殊的活动。按照皮特斯的说法,教育不是一个特殊过程或一种特殊活动的名称,而是一个规范性术语,“它规定某些活动或过程必须遵循的标准”,也就是说,只有某些活动或过程符合这些标准,才称得上是“教育”。

实践中存在的人们对教育的理解和追求是多样的,教育概念也是多样的。这种多样性应该被接受。从根本上说,这是人类教育思想丰富性和教育实践多样性的体现。如果试图以一个教育概念代替其他所有概念,就会有思想和学术专制的嫌疑。教育思想和教育实践的活力在一定程度上有赖于它们的丰富性和多样性。^⑪

教育实践虽不是一种“纯粹理性的活动”,但其必然是在人“理性活动”的伴随下运行的某种活动的过程。因此,教育实践不仅要关注那些客观存在的“现实”,更应该关注“实践”背后那些决定了实践品质的目标和价值,否则,教育实践将是功利性的,而非具有引导性。样本 A 将教育理论不能指导教育实践的原因归结为“未按照实践的逻辑”运行,并以中学的课改为例,来论证“理论”对于真实性“实践”的无奈:

观点二:在实践逻辑面前,教育理论假若遵循自身的逻辑规则,将永远找不到解决实践问题的真实途径,理论将永远无法指导实践

访谈老师 A:这次课改(当前正在进行的新课程改革)之前有过一次课改,那次课改,小学比中学改得彻底。刚开始的时候,老师们意见很大,有很大的抵触情绪,但是上面要求一定要搞愉快教学,没有办法,大家只好下工夫去做。过了些日子,情况有了很大的改观,老师们发现,学生在课堂上变得活泼了,爱发言、爱思考问题了,也喜欢上课了,大家真的很高兴。可就在这个时候,区教育局的领导来校检查,看了课以后扔下一句话就走了,“不管你们怎么搞,下次谁的班成绩排在最后谁就下课!”他人倒走了,我们怎么办?又改呀!虽然好不容易调动起了学生的学习积极性,但没办法,他一句话,我们老师也要吃饭呀!只好又回到原来的老办法,上课老师满堂灌,下课还要找学生补课,作业不做只有罚站,不补上就别吃饭别回家。你说谁想这样做呀?学生累、学生烦,我们老师也累、也烦呀!效果谁知道会是什么样子!

上述案例中,愉快教学理论最初主导了教师的课堂教学行为,在该理论被学校强行推广渐有起色之时,上级行政领导的一句“谁成绩不好就下课”的权力威胁下,教师们又回到了传统的课堂教学模式中去。毫无疑问,愉快教学理论已被学界公认具有先进性与合理性,教师也愿意并已在实践中进行了操作,但问题在于教师的课堂教学行为受到了外在环境行政因素的干扰,导致理论无法指导教师的实践。这一教育改革实践就在布迪厄所述的权力资本干预下停止了,在场域的制

约下熄灭了。

理论人表述的教育实践很可能是符合理论逻辑而非实践逻辑的实践。“当‘教育实践’作为一种研究对象,映入理论研究者眼帘的时候,他们首先看到的很可能不是实践本身,而是经过理论过滤后的教育实践,是理论人用理论的立场、视角、规则或标准,或者是用理论的逻辑看到的实践。”在上述案例中,当我们分析“理论为何指导不了实践”,如果着眼点放在理论的优越性或强调实践主体的素质或自觉意识层面,而忽视了实践主体的生存环境、实践主体的特性,也即忽视了实践发生的真实性,这样的分析是找不到真正的答案的,而这样的分析思路往往是“理论指导不了实践”传统的分析路径。在实践逻辑面前,在实践发生的真实性面前,绕过这一特征的任何探索都将是无意义的。¹²

上述“样本A”的描述中,将“导致理论无法指导教师实践”的原因归结为实践中突发的“权力资本”的制约。假若站在“实践逻辑”的视角,这确是理论工作者对于实践特殊性因素的忽视,然而,假若换位思之,则有待辩驳。教育理论是具有普遍性的实践法则(观念),教育理论者对于实践的认知具有“纲领性”,即告诉实践者“好的实践应该是怎样的”,是对于实践目标和价值的引导,而非过程性的引导。教育实践则具有“个别性”和“特殊性”,其中,对实践过程中突发因素的预测和处理,是参与实践者“实践智慧”运用的能力体现。因此,理论者的“成果”对于实践者而言并不是不加反思的“拿来即用”的,实践者对于理论的使用是经过了实践者“改造”的,其中,就包含着对理论自身所持的态度(信念)和理解——这恰恰体现了实践者的创造性。

上述案例中所描述的“教师”是被动的“实践主体”,它向我们展示的是一个毫无思想、毫无反思和变通能力的任人摆布的“玩偶”教师形象,这与我们当前提出的专业化教师、反思型和创新性教师的观念是背道而驰的。创造型的教师会巧妙地处理好观念与实践的矛盾,对矛盾的“变通”能力恰恰是他们“实践智慧”的体现。反思性教师带着自己的一套价值观来面对各种问题。问题情境所提出的有关价值的问题,与它提出的关于采用适当手段达到给定目标的问题一样多。因此,“使实践成为‘教育’实践的,是实践中体现出来的一套价值,即实践活动自身的内在价值、有待提高的个人品质以及实现价值的恰当方式(给定这些价值以及给定活动的性质)”¹³。从这个角度上说,教师的教学“实践”体现着一定的价值(例如教育观念的重要性、教学过程的合理性),当教师把某一策略应用于实践的时候,他在检验策略或检验有效性的同时,也在检验着价值——即他们所信奉的价值是否合理、是否在实践中得以体现,其中就包含着对外在实践价值观念的批判。因此,教育价值一旦形成,便会主导和影响教师全部实践的过程,成为教师实践的行动法则。在此基础上,实践固然会受制于某种相互制约的客观法则(例如权力因素),但这种客观的影响终究无法阻挡教师对于“好的标准”的认知和判断,无法阻挡教师对于追求“好的教育”的理想和信念。因此,客观世界所产生的干预在所难免,但人们对于价值的倾向性和心中的“道德律”则无法毁灭;外在规则的客观法则可以“干扰”教师的实践,但绝不会“熄灭”教师主观的价值判断和观念信仰——毕竟课堂是教师自己的,以何种形式表达其自身“认为好的教育方式”及如何诠释对“教育概念”的理解也是教师自己的事情,在此意义上,“让课堂成为教师生命活动的一部分,让课堂焕发出生命的活力”(叶澜语)才是可能的,才能将“人”引向正确的、更好的发展路径。

因此,理论并非较实践具有某种“优越性”,只是理论与实践的逻辑根本不同,理论描述出的是一个“理想性”的实践,它必然源于实践,却又高于实践——这并不是说理论具有“优先性”,而是理论自身具有某种本质:它是对于教育价值的追求,并非是要揭示教育的“实然状态”,而是要思考教育的“应然状态”。在此语境下,“当‘教育实践’作为一种研究对象映入理论研究者眼帘的时候,他们首先看到的很可能不是实践本身,而是经过理论过滤后的教育实践,是理论人用理论的立场、视角、规则或标准,或者是用理论的逻辑看到的实践”¹⁴的命题才是客观的,才是对于教育理论研究真实性、正向的评判。因此,那些将理论的缺失归结为实践,或将实践的矛盾归结为理论的看法,都是有失偏颇的。站在理论角度的言说和站在实践角度的言说同样具有价值,站在任何一端来否认另一端的价值性(无意义的研究)

都是主观和片面的。

观点三: 要用描述性语言促使教育学语言的精确化

促使教育学语言精确化, 德国的分析教育哲学家布列钦卡做出了重要贡献, 他对如何在教育学语言表达中使用概念进行详细的解释。他认为, 语言在日常使用中, 有三种用法, 分别为描述性用法、规定性用法、情感性用法。他认为, 对于科学或教育科学而言, 只有描述性语言是教育学语言走向精确化的最佳用法, 情感性语言夹杂了作者太多的情感因素而不精确、规定性语言由于是表达“教育应该怎么做”而不是“教育是什么”而缺乏科学性, 而只有描述性语言尽可能准确地描述客观对象和事实, 因此是科学的、精确的。布列钦卡的解释不无道理, 它切合了教育研究的本质功能。众所周知, 教育研究有两大功能, 一是解释教育现象, 二是解决教育问题。准确解释的前提就需要客观、准确的描述教育事实, 而不能加杂个人因素或其他无关变量, 这也是任何研究取得成功的前提。^⑮

“样本 A”在文中强调的“精确化”实为对于教育学语言“科学化”的追寻, 具有明显的“科学主义”倾向。“我们或许不难理解运用于教育的语言会如此丰富。每个人都有受教育的体验, 教育深刻地影响着人们的生活。由于教育被认为是保持和实现群体对个体的理想的最重要手段, 所以用来讨论教育的日常语言, 必然充满了价值判断、规范及情感暗示。但科学教育理论的语言并不需要这种丰富性, 任何华丽的、优雅的、情感的词语, 只会增加教育科学理论达到既定教育目的的负担。”^⑯这正是“科学主义”教育研究的语言观所持的基本观点。在哲学的观念中, 维特根斯坦主张要建立一种“科学的语言”(人工语言) 将哲学的任务转变为“逻辑的澄清”或“语言的治疗”, 即“哲学的任务就在于分析人工语言, 以确保语言意义的精确性”然而, “后期的维特根斯坦发现了自己犯了一个严重错误, 这个错误就是语言的逻辑形式难以确保语义的精确性, 即与外在事物一一对应。相反, 语言的意义是由日常使用它的人所赋予的, 语言的意义在于使用”。^⑰因此, 后期维特根斯坦便将语言从科学世界转向生活世界(他称之为“生活形式”) 将生活世界作为语言意义的来源, 并强调“语言的真正意义只能呈现于丰富多彩的生活形式之中, 使用语言就是采用一种生活形式, 即‘想象一种语言就是想象一种生活形式’”^⑱。因而, 我们说教育研究的功能具有科学性和价值性的双重指向, 科学性的语言指向教育的科学世界, 日常性语言指向教育的生活世界, 科学语言必然产生于生活世界之中, 教育的真正意义也必然反映在复杂多样的教育生活和个体的体验之中。在此基础上, “精确性”的语言就无法揭示关于教育生活“意义”的问题, 只能对教育的现实进行“客观事实描述”, 只解决了教育研究中“求真”的一个部分, 而在“求解”和“引善”的功能上无能为力。

因此, 教育研究具有四项基本功能: 描述教育现象、解释教育行为、改变教育实践和批判教育事实。描述教育现象即回答教育“是什么”(be)、解释教育行为即回答教育“应该是什么”(ought to) 以及“何以如此”, 改变教育实践则需要回答教育“应该做什么和怎么做”(do), 批判教育事实则是在对实践的知识进行反思的过程中, 对现有实践认识论的批判和重构。科学的教育事实仅能为教育研究提供某种“证据”, 并不能告诉人们究竟该“怎样做”。故而, 实现教育学语言精确化的前提是“合理化”, 合理化的判断标准恰恰不在于“科学化”的语言之中, 而在于对“教育”一词价值性的判断之中。对此, 样本 B 作出了如下的解释:

现实中人们对于教育那个真正定义的探索, “很可能就是要为教育寻找一种正确的或最佳的纲领的表达, 而且这本身就是规定要在教育活动中寻找的某些有价值的手段”。(教育定义中) 表达了下定义者对教育概念的理解和对教育价值的追求。人们表达一种教育思想, 就包含一种对教育概念的纲领性表达, 也同时宣称, 教育在本质上应该是这样的。^⑲

三、教育话语分析的教育学本质

教育研究与其他研究不同之处就在于它所处的领域的对象是“人”, 人是具有主观性“意向”的实

践主体,因此,关乎人的命题根本无法绕过“价值”的命题而成为纯粹客观的研究工具,故“要客观、准确的描述教育事实,而不能加杂个人因素或其他无关变量,这也是任何研究取得成功的前提”(见“样本A”的论述)的论断必然是伪命题。对于教育话语的研究,实际上是对话语背后隐藏的教育观念和行为目的的探究,话语分析,就是实现由符号到意义的研究过程和理论分析工具。话语,是教育外显的表层现象,更深层次,教育研究是要透过“现象”看本质,即通过教育话语的表露,从中我们看到了什么样的语言本质。

上述通过对于“样本A”的列举、描述和分析,以及“样本B”对此观念所持的反向态度,都说明了教育研究者在“观念”上对“教育”概念理解的不同和思维意向性对于教育语言的影响。尽管两个样本同样以语言学为分析工具探讨了同一问题,但探讨的思路和结论却背道而驰。这恰恰说明了一个问题:人的观念和对价值的判断是实践的前提,真实的实践首先反映出的并不是行为本身,而是实践者对于实践的认识(观念)。对于实践的观念(主观的价值判断)始终伴随着实践的过程,并全程参与和引导实践的发生、发展和结局。换句话说,我们看到的实践并不是实践(行为)本身,而是通过在实践中透漏出的“实践观念”才捕捉到“实践”的本质,从而能够感受和理解眼前所发生的“实践”(动机和过程)。因此,维特根斯坦曾经在解释“词的使用与意义”的关系中指出:语言的意义在于语言的用法,语言的每一次不同使用,都会产生不同的意义,而意义的不同不仅仅是因为语境上的或说话者的不同,更重要的是在这个语境中说话者所意向的内容不同。语言的用法千差万别,这是由于不同使用者意向内容千差万别。我们只能分别地、具体地观察使用者在每次使用时的意向,而不能看到一般的、普遍的意义,正如生命对每个人都有不同的意义。^②因此,面对教育研究的“语言学转向”,我们更应该理解语言,尊重语言的“独特性”,甚至“当个体性话语逐渐变成公共性话语时,依然保护个体性话语存在于个体性言说的可能性,使整个教育学话语充满开放性与活力,这同时也意味着教育学的开放性与活力”^③。

在教育研究中,我们用语言学的方式为教育概念“下定义”的做法是需要持谨慎态度的,这是因为:“寻找教育的那个真正的定义,很可能就是要为教育寻找一种正确的或最佳的纲领性表述,而且这本身就是规定要在教育活动中寻求的某些有价值的手段或目的,这就是我们探讨所要想得出的结论……在教育方面必须作出价值判断,而且有些价值决断是非常关键的,但通过下定义来作出判断,很难说是最理智的方法。对重要的价值问题,要有中肯而审慎的判断,是不能单靠下定义来解决的”^④。

在语言学与教育学的交集下,语言学被作为教育学的一种理论分析工具来使用,它“以教育学文本和教育学活动中的语言现象为对象,运用和改造某种(些)语言学的分析框架和理论视野,把语言学的知识转化为教育学语言的分析工具。这是一条理清和增益教育学知识的新路”^⑤。然而,当人们在思维中形成了某种“教育概念”的时候,也就意味着在头脑中同时建构了对于教育目的、意义和本质的认识。人们对于教育概念的认识正如对教育概念的诠释一般,千差万别,但教育语言本身,却是多样化和开放性的。解决这个悖论的关键就在于研究者处于何种语言的立场。可以说,教育话语在本质上是某种教育概念、教育思维引导下的教育活动,它并非属于语言学的范畴,我们对于教育概念理解和使用也并非语言学意义上的,而只能是教育学意义上的。因此,教育学的立场是教育话语分析的前提和基本旨归。话语分析之于教育研究的作用只能是作为工具系统的存在,绝非研究的目的。运用语言学的逻辑,能够帮助我们更好地进行话语的分析,避免教育语言的随意性,然而,分析的逻辑终究是教育学的。教育语言的澄清对于教育研究来说,并不是某种概念的游戏,也不是纯粹的语言分析,而是通过语言来改造教育的现存状况。因而,对于教育语言的“教育学”批判、反思,才是对教育概念和命题重新阐释的基础性前提。对于“教育”的理解,单有事实或单有期许的表达都是不够充分的,教育的目的关注的是“人”,人的可能性和发展性才是“教育”的特殊性所在。在此基础上的教育话语分析,才有可能以一种更为合理的方式来理解和诠释教育理论,从而深刻地影响着现存的教育实践。

注 释:

- ①②杜丽娟《“教育语言”片论》,《华南师范大学学报(社科版)》2006年第8期。
- ②[美]谢弗勒《教育的语言》林逢祺译,台北:桂冠图书股份有限公司,1994年,第8页。
- ③陈桂生《教育原理》,上海:华东师范大学出版社,2000年,第183页。
- ④李悦娥、范宏雅《话语分析》,上海:上海外语教育出版社,2002年,第4页。
- ⑤⑥⑫⑮魏宏聚《论教育学概念的精确性及表达建议——以“教育实践”在日常语用中的问题为例》,《教育研究与实验》2012年第4期。
- ⑦⑧⑨⑩⑱马凤岐《教育的观念与本质:一种语言学分析》,《现代教育论丛》2000年第1期。
- ⑩⑲[美]索尔蒂斯《教育的定义》沈剑平、唐晓杰译,瞿葆奎主编《教育学文集:教育与教育学》,北京:人民教育出版社,1993年,第33-34、36-37页。
- ⑬[英]理查德·普林《教育研究的哲学》,李伟译,北京:北京师范大学出版社,2008年,第128页。
- ⑭李政涛《论教育实践的研究路径》,《教育科学研究》2008年第4期。
- ⑯唐莹《元教育学》,北京:人民教育出版社,2002年,第223页。
- ⑰杨小华《语言·意义·生活世界》,北京:知识产权出版社,2008年,第19页。
- ⑱[英]维特根斯坦《哲学研究》,汤潮、范光棣译,北京:三联书店,1992年,第15页。
- ⑳蒋怡、维特根斯坦《一种后哲学的文化》,北京:社会科学文献出版社,1996年,第33-37页。
- ㉑刘铁芳《教育学话语的现代性转向与生成》,《高等师范教育研究》1998年第5期。

(责任编辑 陈振华)

Fallacy and Clarification in Discourse Analysis: Pedagogical Review of Current Educational Research

LIU Yan-nan

(Institute of Entrepreneurship and Development, Wenzhou Medical University,
Wenzhou Zhejiang 325035, China)

Abstract: The linguistic shift in current educational research refers to educational concepts and discourse analysis of propositions as the basic tasks in educational researches, which aims to clarify the logical fallacy of pedagogical language in order to make the language more accurate. However, analysis of the pedagogical discourse is actually to explore the hidden education ideas and behavior objectives. In addition, it's the exploring process of turning symbol into meaning, as well as a tool of theoretical analysis. Therefore, a pedagogical critical reflection of pedagogical language is the basic prerequisite for the reinterpretation of educational concepts and propositions. Despite the various tools in educational researches, their respective purposes and stance are unique——aiming at pedagogy itself.

Keywords: educational research; discourse analysis; linguistic logic; pedagogical stance