

# 论当代西方分析教师教育哲学思想

李育球

(浙江师范大学非洲研究院, 浙江省哲学社会科学重点研究基地非洲研究中心,  
浙江金华 321004)

**[摘要]**当代西方分析教师教育哲学以分析哲学为哲学基础,以语言和逻辑分析为主要特征,对教师教育问题进行元研究。约翰·威尔逊通过“成为教师”、“教学”等相关概念群的分析,厘清了“教师教育”这一日常概念。伊斯雷尔·谢弗勒对那些否定教育理论与研究对教师教育有着重要意义的怀疑论者进行了深刻的逻辑批判。他揭露了这些怀疑论者化约论的逻辑谬误与技术主义的肤浅。虽然分析教师教育哲学自身存在一些问题,但它对教师教育发展具有重要价值,且发展前景可期。

**[关键词]**分析教师教育哲学; 约翰·威尔逊; 伊斯雷尔·谢弗勒; 元研究

中图分类号:G40-01

文献标识码:A

文章编号:1003-7667(2017)01-0099-06

分析哲学作为重要的哲学流派,对当代社会人文科学产生了深远影响,这其中包括对教育学的影响。虽然国内学界对分析教育哲学颇有研究,但对分析教师教育哲学少有涉猎。事实上,分析哲学不仅成就了分析教育哲学,而且也深刻地影响了教师教育研究。分析教师教育哲学就是它影响的结果。本文以约翰·威尔逊(John Wilson)和伊斯雷尔·谢弗勒(Israel Scheffler)的分析教师教育哲学思想为例,试图回答什么是分析教师教育哲学以及如何评价分析教师教育哲学?

## 一、威尔逊对“教师教育”的日常语言分析

约翰·威尔逊是英国牛津大学的一位著名教育哲学家。他的分析教师教育哲学思想以分析哲学的日常语言学派为指导思想。日常语言学派不同于逻辑实证主义,它不认为日常语言是残缺且模糊不清的,而认为日常语言有其自身的游戏规则和丰富的用法。威尔逊持这种日

常语言清晰论。他认为日常语言蕴含着一种内在的清晰性。“事实上,我们已经拥有了非常精密的日常语言……我们需要的清晰性已经镶嵌在我们的语言之中,如果我们认真对待日常语言的措辞和特点,那么它将呈现出重要的旨趣。……教育的境况或者说一般的人类研究,不在于我们已经清楚日常语言的特征而转向新的基础,而在于我们并不清楚至少是有意识的明晰我们已拥有的概念和特征”。<sup>[1]</sup>可见,威尔逊采取的这种语言分析法既不是简单的辞典编撰的查询,也不是词源学的考证,同样不是技术语言或学术词汇的考察,而是一种独特的日常语言分析法。他认为,这种日常语言包含着所有人都能掌握的共识和内容。只要认真地分析,就能让日常语言内在的清晰性显现出来。

关于威尔逊的分析教师教育哲学思想,玛格丽特·布克曼(Margret Buchmann)和罗伯特·弗洛登(Robert E. Floden)在《论做教师教育哲学》一文中有过详细的论述。<sup>[2]</sup>威尔逊的分析教师教育哲学思想主要体现在他的《教育

作者简介:李育球,男,浙江师范大学非洲研究院讲师,教育学博士。

理论与教师筹备》中。他在分析“教师教育应该做什么”这个重要问题时，选择了“教师教育”(teacher education)这一核心概念。教师教育领域概念众多，为什么选择“教师教育”这一概念来着手分析教师教育呢？主要原因有二：首先，这是他的日常语言观决定的。“教师教育”是教师教育领域中内涵最丰富，且蕴含着内在清晰性的一个基本概念。因此，他从分析“教师教育”这一概念开始，以力求让教师教育相关问题内在清晰性最广泛地显现出来。其次，“教师教育”这一概念在教师教育研究和实践中具有举足轻重的地位。对它的理解和认识影响甚至决定着人们的教师教育研究和实践。对“教师教育是什么”的理解从根本上决定了对“教师教育该做什么”的理解。因此，威尔逊选择这一核心概念来分析建构和阐述他的教师教育哲学思想。

那么，威尔逊如何分析“教师教育”这一概念？他采取了日常语言分析的由表及里、化整为零与把握特征的方法。由表及里主要揭示日常语言背后的信念和价值取向等，化整为零即把概念整体分解成相关概念群，并揭示部分之间的逻辑关系。

何为“教师教育”？威尔逊认为，教师教育即对教师或将要成为教师的人们进行教育。“教师教育”这一概念具有重要的语用或语力的维度。它的使用制约着人们的教师筹备行动过程。为了凸显教师教育的目的是培养教师，因此他建议采用“教师筹备”(teacher preparation)这一概念。

“教师教育”到底蕴含或涉及了哪些重要概念？这些概念的意义特征和背后的价值或信念是什么？它们之间有什么关系？威尔逊认为要回答“教师教育应该做什么”这一问题，至少要分析出这样一个日常生活中的概念群：成为教师(being a teacher)、教育、学科知识、学习、教师教育课程、教育理论或教育研究等基本概念。

首先，既然教师教育是教师筹备，那么自然离不开“教育”这一概念。教育这一个概念具有逻辑前提在先的重要地位。威尔逊指出，在谈道“教师教育”这一概念时，不得不引入“教育”这一概念，因为它合理地预设了要培养教师的目的是给孩子们提供教育。也就是说，教育孩子

是教师的本质工作，教师从事的是教育工作，教育是教师工作的本质特征。因而，教育是什么直接决定了教师工作的意义和内涵。威尔逊认为，教育在日常生活中显然是学习的事情，通过学习提高人的心智，从而多一些理性少一些无知与偏见。教育具有增加知识和增进理解的好处，这是教育的基本内在特性。教育善不同于其他善，不同于个人的安康、经济福利或社会进步。可见，威尔逊坚持教育理性主义的内在价值立场，强调教育首先是教育自身，反对过度的外在政治和社会旨趣。教育的其他旨趣须建立在内在基础之上。这点似乎跟杜威的“教育无目的论”有着异曲同工之妙。

其次，如果说“教育”是教师教育的前提性概念，那么“成为教师”则是教师教育的核心概念。如何理解“成为教师”是理解威尔逊的教师教育哲学思想的关键。什么是“成为教师”？这一日常话语有何特殊的意义和内涵呢？从“成为教师”的目的来看，威尔逊认为，“从概念上讲，‘成为教师’既不是提高学生的社会或经济机会，不是以各种方式确保学生们进入各种工作单位，也不是改变他们的家庭背景、物质条件或社会关系，同样不是分配特定的社会价值。”<sup>[3]</sup>而是要从事教育事业，培养有理性的人。同时，“成为教师”虽然跟“教学”这一概念紧密联系，但“成为教师”并不来源于“教学”这一概念。它们并不等同。威尔逊认为，虽然“成为教师”和“教学”都是在学校从事学生工作，但成为教师除了课堂教学之外，还要激发学生的学习兴趣、提供学习材料等。成为教师意味着负责照顾学生的学习。此外，从逻辑上讲，成为教师有三个重要特征：一是成为所教学科的内行人士。教师“必须以最有助于学生学习的方式来了解他的学科。当然这通常包括拥有大量的相关信息。我们应该更自然地强调这样一个理念：清楚地理解什么是学科的进步，包括推理的类型，它的逻辑结构和‘一个好的历史学家’（或自然科学家、数学家等）的标识”。<sup>[4]</sup>二是成为懂人学的教育者。仅仅掌握相关学科知识还不足以成为一名教师，因为教育是发展人的事业，教师还得理解人性和善于处理人的问题。

三是成为有教育素养的学习者与研究者。教师是否需要教育理论与教育研究取决于他是否有利于教师的教育素养。如果它跟“成为教师”无关,或者没有达到常识的水平,或让自然理解变得更糟糕或更模糊,那就不要那些知识。相反,则需要这些理论或研究。可见,“成为教师”这一日常概念规定了教师教育的清晰目标,即培养真正的教师。这种真正的教师,是教育内在价值的坚持者,是学生学习的照顾者与责任者,是学科知识的内行者,是深谙人性者,是自身教育素养不断提高的追求者。

第三,“教师筹备课程”也是教师教育的一个重要概念。如果说“教育”是前提性概念,“成为教师”是核心概念,那么“教师教育课程”则是关于如何培养教师的重要概念。威尔逊认为,成为教师、培养教师,不能仅仅依靠课堂教学实践。课堂教学实践确实能发展教师所必要的实践性知识和情境性知识,但它本身不能表达教师的基本教育需求。因此,成为教师需要接受教师教育,需要教师教育课程。什么是“教师筹备课程”?它的意义何在?威尔逊认为,这不是教师的理论与实践的关系或者培养项目的实践分配问题,而是要发展教师对教育理念与实践的认知和概念性警觉。教师学习的内容和方式可以通过澄清这样一个问题的答案来确定:“我们能以什么方式通过教师学习(或教育)时间分配来砥砺教师的观察力和理解力?”<sup>[5]</sup>可见,在威尔逊看来,教师筹备课程的关键在于提高教师的观察力和理解力。

从以上对威尔逊的“教师教育”概念分析不难发现,他主要采取了日常语言分析哲学流派的方法。这种方法以相信日常语言有其自明性为前提。一个看似简单的日常用语“教师教育”,在威尔逊的分析下,竟蕴含着如此丰富的概念群和关于教师教育的认识旨趣,真可谓一沙一世界。这些都体现了日常语言作为人类生活的基本方式和寓所,具有丰富和深刻的内涵。威尔逊认为,“教育哲学应理解为关注价值判断的逻辑与学习问题的学科”。<sup>[6]</sup>学习问题和价值判断也是理解威尔逊的教师教育哲学的两个基本点。他的教师教育哲学观与教育哲学观是相

通的,本质上是一致的。他的教师教育哲学观通过日常语言分析得到了较好地阐明。

## 二、谢弗勒对教师教育怀疑论的逻辑批判

如果说威尔逊的分析教师教育哲学思想侧重日常语言的概念分析与厘清,那么谢弗勒的分析教师教育哲学思想则主要体现在对教师教育怀疑论的逻辑批判。谢弗勒不仅是分析教育哲学家,而且也是分析教师教育哲学的代表。在《教学的语言》论著中,他深入系统地分析了教育概念的意义,在《大学学术与教师教育》<sup>[7]</sup>一文中,把“教师教育由哪些元素构成”这个问题跟“大学学术在教师筹备中的重要作用”勾连了起来,并通过分析批判教育学术研究怀疑论者,阐述了自己的教师教育哲学思想。布克曼和弗洛登认为,“在这篇文章中,谢弗勒最直接地表达了他的教师教育观点。但是,他的观点是建立在揭示对被批判观点的隐性假设和逻辑缺陷上,而不是建立在概念分析上”。<sup>[8]</sup>

谢弗勒对20世纪70年代初美国教师教育改革重学科知识和课堂教学实践、轻教师培养的大学教育环节尤其是学术研究方面,进行了深刻的批判。教育学术研究怀疑论者怀疑、否定教育理论与学术研究对教师教育的重要意义。谢弗勒分析揭示了这些怀疑论者的逻辑问题,尤其是其前提假设错误和推理错误。他对怀疑论者的批判具体体现在以下几个方面。

第一,批判怀疑论者的化约论(reductionism)谬误。怀疑论者把教育的正当性理由(justification)化约为“最小必要性”(minimal necessity)。怀疑论者认为最小必要性才是正当性理由,谢弗勒反对这种最小必要性正当理由观,坚持“可欲性”(desirability)的正当理由观。他认为,一个教育方面的事情之所以具有正当理由,不在于它是最小必要性的事情,而在于它是可欲性的事情。可欲性跟最小必要性有着本质区别。一个事物可欲并不是因为其必需,非它不可,而是因为它能提高和改善我们行动和生活的质量。正因为怀疑论者采取了最小必要性的正当理由观,因此反对教师的学术性和理论性素养对教

师的教学和工作具有正当理由。他们认为,即使没有教育学术性和理论性素养,教师依然可以教学。相反,谢弗勒的可欲性正当理由观肯定了教育理论和教学学术性研究的正当合理性,因为它有利于促进教师的教学工作。不难发现,怀疑论者做的是消极的“减法”,而谢弗勒倡导的是积极的“加法”。而这种消极的“减法”恰恰是谢弗勒所批判的化约论逻辑谬误。

第二,批判怀疑论者的前提假设错误。怀疑论者的前提假设错误在于对教学和教师的狭隘化理解。怀疑论者认为,教学是一系列的知识传递程序,教师就是教学程序的承担者。教师角色被化约为操作表演的集合。正是基于操作性立场,怀疑论者认为,教育理论或学术研究如果想要影响教师的教学和工作,那么就需要转化成教学技术或者课堂教学程序。如果不能转化为教学技术与程序,那么则毫无意义。可见,怀疑论者把教学技术与可操作性程序看成了衡量教育理论和研究对教师意义的唯一标准。谢弗勒批判了这种狭隘的教师教学观。他认为教师的工作绝不是像怀疑论者所认为那样,只是教学程序的执行者。教师应该被视为一个自由的人,并致力于知识价值和年轻人的批判能力的提高。教师不仅需要操作,而且更需要认知。正因为化约论逻辑取向,怀疑论者是彻底的专业实证主义者,不赞同诸如洞察、反思、知识视角、潜在智力等概念,因为这些概念太模糊,因此不能接受。他们只注重可观察的、可操作的,例如学科知识和课堂教学管理技术等。谢弗勒批判了这种实证主义、技术主义的教师教学观前提错误,彰显了浓厚的理性主义、认知主义取向。

第三,批判怀疑论者狭隘的“有效教学”概念。有效教学是怀疑论者评价教师培养的焦点。他们认为有效教学在于教师的课堂表现。怀疑论把教育理论的引入解释为在于它通过提供新的程序准则来改造教学技术的能力。教育发展也被看成教师在追求他的操作技能上有所裨益。在谢弗勒看来,这其实是一种狭隘的技术主义有效教学观。真正的有效教学不仅仅是一种程序或技术性操作,更多是一种师生之间的交往。教学过

程不是单边的,教师角色也不能化约为操作表演者。教师不仅通过其行为,而且通过其身份和认同来影响学生。教学不是一个模子,而是具有丰富的差异性和多样性,因为学生都是独特的、有差异的,只有师生交往才能提高学生的理解力。教学准备也不是简单地靠教学程序掌握的增多,而是靠教师的知识视角拓宽、教师想象力和批判力发展,以及对教师目的和环境本质的洞察力提高。怀疑论狭隘的化约观,导致他们把教学看成一个共同不变的模式和程序,从而否定教师的认知和教学交往的本质内涵与重要意义。

第四,批判怀疑论者的教师教育观。谢弗勒批判怀疑论者把教师教育简化为教师个人课堂表演者的培训。他认为,教师教育应该是对自由社会至关重要的知识分子阶层的培养和发展。在回答到底什么是教师教育的构成元素这一问题时,怀疑论者因为坚持化约论和技术主义的基本立场和价值取向,因此忽视了教师教育的认知主义和人文主义的重要内涵。所以,他们看不到“大学在更广泛的意义上为教师的发展提供了特别的机会。除了教师所教学科知识和教学艺术实践外,还要帮助教师把教学工作和大学提供学术和研究性学科以一种适切的方式联系起来”。<sup>[9]</sup>

综上所述,谢弗勒对教师教育怀疑论者的批判大致可以归结为两点:其一,对怀疑论者化约论的批判,化约论导致了怀疑论者的简单化和狭窄化。其二,对怀疑论者的技术主义批判。技术主义导致了怀疑论者的庸俗化和肤浅化。这两点批判可谓一针见血。从某种意义上说,谢弗勒的这种批判其实是认知主义对行为主义、人文主义对工业主义时代下技术主义的教师教育批判。而他的批判之深刻在于他的人文主义、认知主义的立场,其有力在于他采取的分析哲学的方法。

### 三、分析教师教育哲学的特征及价值、局限与前景

从威尔逊对“教师教育”概念的分析和谢弗勒对教师教育怀疑论的逻辑批判,不难发现,分析教师教育哲学具有以下基本特征:首先,

它以分析哲学方法论为根本特征。分析教师教育哲学的实质是分析哲学方法在教师教育研究领域的应用。分析哲学可视为一种元哲学和元理论,同样,分析教师教育哲学也可视为一种元教师教育研究。元研究的基本特点是不以现实事物为直接研究对象,而是以与现实事物相关的语言或理论观念为对象。因此,分析教师教育哲学主要关注教师教育语言、观念或理论等问题。它运用分析哲学的方法对教师教育的概念、命题以及特定问题加以澄清。它与规范哲学下的教师教育哲学流派(例如专业主义、要素主义等)不同,它本身不是某种“主义”,而是一种独特的教育研究方法。其次,分析教师教育哲学主要通过“清思”来影响教育现实问题和教育实践的发展。通过对教师教育的基本概念、相关命题、思想观念的逻辑分析,为现实教师教育改革和实践发展提供清晰的思想观念。

分析教师教育哲学对教师教育的发展具有重要的价值:首先,分析教师教育哲学对教师教育的认识发展具有重要意义。它既有利于消除对教师教育认识中的误解和歧义,推进对教师教育认识深入发展,也有利于促成教师教育达成共识,为教师教育改革和发展形成观念上的合力。其次,分析教师教育哲学对逻辑的重视有利于教师教育的科学性发展。它对教师教育相关问题的概念澄清、逻辑前提、逻辑结构、逻辑类型等方面的揭示和分析,有利于推进教师教育研究的科学性发展,从而更好为教师教育发展服务。再次,分析教师教育哲学的发展有利于丰富教师教育理论。分析教师教育哲学既需要教师教育理论作为它分析的对象,同时也在某种意义上召唤和助推了教师教育理论的成熟与多元化发展。此外,分析教师教育哲学具有间接或隐性的教育实践和政策价值。由于分析教师教育哲学思想的非系统性、零散性和非直接研究现实问题性等局限,因此它的实践和政策价值容易被忽视和遮蔽。它的实践和政策价值往往是通过其独特的分析哲学方法,来批判、检验或纠正具体教师教育理论和观念,进而间接、隐性地深入影响教师教育实践或政策。

虽然当代分析教师教育哲学具有重要价

值,但是也不能忽视其局限和问题。首先,它相对缺乏理论自觉。虽然许多教师教育研究者在思考和分析问题时,经常采取分析哲学方法,但具有分析教师教育哲学的理论性自觉的并不多。因此,需要提高分析教师教育哲学意识。其次,它相对缺乏系统性。相比分析教育哲学的系统性和丰富性,分析教师教育哲学缺乏系统化思想。它们大多是根据特定或具体的教师教育理论或观点以及教师教育实践问题,采取分析哲学的方法进行分析考察,缺乏从整体上对教师教育进行系统的分析哲学式的研究。再次,它清思有余,但建构性不足。教师教育的很多问题,不是仅仅通过澄清或消解语言上的问题就能解决的。因此分析教师教育哲学研究需要加大与其他研究的对话与合作的力度,协同创新,共同努力解决教师教育的现实问题。

虽然分析教师教育哲学存在自身缺点,但其前景值得期待。首先,当下教师教育实践发展和改革趋势为分析教师教育哲学发展提供了良好的现实土壤和机遇。随着教师教育改革的不断推进,教师教育理论与话语也随之发展。这为分析教师教育哲学发展提供了新契机。其次,以语言和逻辑分析为标识的分析教师教育哲学具有极强的包容性和开放性。分析哲学是一种以独特的分析方法论为旨趣的哲学,既有独特的研究方法,又具有极广的研究对象:语言和逻辑。一切现实问题都具有直接或间接转化或转换成语言问题的可能性。教师教育领域也是如此,现实的教师教育问题尤其是教师教育改革实践问题会以新观念、话语、理论和研究问题等形式反映出来,而这将为分析教师教育哲学的发展提供新的生长点。此外,由于作为独特方法论的分析哲学,具有极强的适应性和嫁接性,它能跟其他哲学思潮相融生长,例如它跟美国传统实用主义的结合产生了新实用主义。同样,分析教师教育哲学可以与其他研究和方法有机地结合起来,而获得更强的生命力,从而为教师教育发展注入新的活力。

#### 参考文献:

[1][3][4][5]John Wilson.Educational Theory and

- the Preparation of Teachers. Windsor, NFER-Nelson. 1975. 177, 105-106, 172.
- [2][8] Margret Buchmann & Robert E. Floden. On doing philosophy of teacher education. Oxford Review of Education. 1990, Vol. 16, No. 3: 346-349, 350.
- [6] Paul Standish. John Wilson's Confused 'Perspectives on the Philosophy of Education'. Oxford Review of Education. 2006, Vol. 32, No. 2: 265.
- [7][9] Israel Scheffler. University scholarship and the education of teachers (1973). Schools: Studies in Education, 2012, Vol. 9, No. 1: 101-112, 102.

## On Contemporary Western Analytic Philosophy of Teacher Education

LI Yuqiu

(Institute of African Studies, Zhejiang Normal University, Jinhua, Zhejiang 321001)

**Abstract:** Contemporary Analytic philosophy of teacher education is based on Analytic philosophy. It is the meta-study of teacher education which emphasizes linguistic and logic analysis. Both John Wilson and Israel Scheffler applied analytic philosophy well to the research in teacher education. John Wilson completely clarified the core concept of teacher education by analyzing the related concepts such as being a teacher, teaching and so on. Israel Scheffler criticized the skeptic's arguments that denied the significance of educational theory or academic study for teacher education and disclosed their reductionist logical fault and technical superficialness. Although analytic philosophy of teacher education has some shortcomings, it is significant for the development of teacher education and has a promising future.

**Key words:** Analytic philosophy of teacher education; John Wilson; Israel Scheffler; meta-study

本文责编: 鲍东明

.....  
(上接第90页)

## Policy and Implementation of Nation-state Common Language Education: History, Status and Experience

Zhu Xudong

(Center for Teacher Education Research, Beijing Normal University, Beijing 100875)

**Abstract:** Modern nation-states generally implement the policies of the common language, in a worldwide perspective which experiencing the stages of liberal colonialism, unitary compulsion, multiculturalism and common doctrine. The article analyzes the policies of the common language and its educational policies, based on which it draws on some universal experiences of the common language educational policies, in conclusion it suggests that the policy of Putonghua as the nation state common language in China.

**Key words:** nation-state common language; educational policy; teaching language

本文责编: 鲍东明