**《教育场域中的对话——基于教师视角的哲学解释学研究》读书笔记**

教育场域？是指教学课堂？还是学校课堂？

对话，是专指师生之间的对话？这个话题有什么研究价值呢？

哲学解释学是一门什么学科？是哲学+解释学吗？

带着看完标题后的产生的疑惑，我开始了对这本书的阅读，以期解决我大脑中产生的疑惑。

在导论中，冯茁老师首先阐述了问题的提出：

（一）从孔子、苏格拉底、到今天的“对话教学”，都证明了教育与对话是有本源关系的。但是，在漫长的教育发展进程中，在近代传统“主——客”思维方式和大工业生产模式的影响下，科学技术与工具理性逐渐消解了教育的价值理性，**教育活动出现了一种片面追求“技术化”的倾向，教育渐趋演变成一种控制和改造的技术性活动，教育中的“对话”逐渐被“独白”湮没而失真。**

（二）从古希腊文至施莱尔马赫、再到狄尔泰、海德格尔、至伽达默尔的解释学，是最早的广义对话哲学。在哲学解释学里，人与人、人与物、人与世界的关系可概括为理解和对话的关系。而教育场域中的对话有三种类型：一是主体性对话，指人与人的对话，二是阐释性对话，指人与文本的对话，三是反思性对话，指师生的自我对话。教育不仅是知识传递的过程，而且是生命与生命交流的过程，是生命体验生命的过程。**哲学解释学**对人的生存和意义的关注，对于理解教育场域中的各种对话关系具有独特的内在的价值，**它对于实践、意义的关注与教育对话的旨趣殊途同归**，为我们反思教育理论与实践、重新理解教育提供了一种特有的理论支持和合法性依据。

（三）西方国家在20世纪后期将“对话”作为论题走进教育视界。中国则是近年来才有引进。通过研究发现，**教育与对话，特别是教师与对话之间还有难以契合的理论障碍和实践阻隔。**本研究将教师作为教育场域中的主要行动者，通过对教师教育生活世界的研究进而更好的反思教育的意义，引导教师如何立足于教育世界和怎样获得实践智慧。

其次冯茁老师探究了这项研究的意义：

（一）本研究以现象学“回到事物本身”的原则回到了教育发生的现场，描述现象，解释文本，阐释意义，从而更好的揭示对话之于教育、教育之于人的存在与发展的本体论意义，从而更好的接近教育的本真——教育的目的不在于知识的传授，而在于精神生活的丰盈。**彰显了教育的本体论意义。**

（二）本研究从理论上界定了教育场域中“对话”的内涵，并试图通过“对话理性”的介入解决当代教育的“意义”危机；运用跨学科的视角剖析了教育场域中主体间对话关系割裂的深层原因，并从教师视角分析考察教育对话关系归真的可能。将“对话”引入教育场域，用现象学教育学和哲学解释学的方法研究，以关系性思维作为研究的方法论，**丰富并发展了教育对话的理论研究。**

（三）本研究从教师的视角审视其与教育场域中他者的关系，并试图用哲学解释学的理论来阐释教师与他者对话关系的深刻内涵，使其在实践上具有一定的可操作性。本书从现象学教育学“回到事物本身”以及解释学关注实践、关注意义、关注生命的视角研究教育场域中的对话关系，丰富了关于教育的理论和实践。**本研究认为教师研究是一种实践性研究，并为其提供了合理性阐释。**

冯茁老师继而给出了国内外研究现状：

（一）国内。我国自20世纪90年代中期引入对话理论，至2000年基础教育课程改革后才成为热点话题。主要有这些视角：

1. 课程与教学论视角。研究内容主要集中在对话教学的含义、对话教学的本质、对话教学的形式以及对话教学的意义等问题。
2. 德育的视角。研究成果及内容包括以对话性德育模式构建的理论依据、基本理念、基本原则即基本策略等。
3. 哲学的视角。此视角主要是关于对话教学的哲学基础，围绕国外对话主义哲学的研究成果展开。例如马丁。布伯，哈贝马斯等。
4. 伦理学和社会学的视角。该视角主要集中于对师生关系问题的研究，大都从平等、民主、对话的角度重新解读了师生关系。

（二）国外。保罗弗莱雷、马丁布伯的观点成为国内相关研究的理论基础或依据。从组

织发展的角度论述对话的价值、阐释对话的实践方式是目前国外的研究向度。在美国，对话在教育与公共项目管理、小团队建设、临床治疗等方面亦有越来越广泛的研究和应用。近几年英文文献检索发现，国外的研究所探讨的“对话”，更多的是指一种方法，例如探讨微观的课堂教学、教室中的对话、中观的学校与社区之间的对话、不同的文化背景的跨文化对话等。

（三）对已有研究的评价

已有研究为进一步探讨教育场域中的对话问题提供了必要的基础和可贵的借鉴，但也存在局限性：第一、研究视角狭窄，缺乏学理层面的本体论分析，缺乏直接正视教育对话的整体性、全局性的研究。第二、理论嫁接、译介、移植的痕迹明显，缺少实在的本土化研究，缺少从根源上即从教育的本真意义考察教育对话的研究。第三、“应然”研究多，“实然”研究少，缺乏以具体的教育生活世界为基础的“实然”和“如何”的研究。第四、研究方法单一，缺乏关系性思维的研究视角，不利于研究的深入。

然后，冯老师给出了研究视角与方法：

索尔蒂斯给出了教育理论研究的四种类型：1、实证研究 2、解释研究 3、规范研究 4、意识形态批判。本书研究属于第二种。

1. 现象学教育学“回到事物本身”的原则。现象学教育学不太关注抽象的理论，而对实践充满兴趣，更关注日常而平凡的生活，回到教育发生的场所，以直观的方式和真实的态度去看、听、感受如其所是的显现其自身的教育。因为教育是实践的，是正在发生的鲜活的、生动的过程。
2. 哲学解释学实践哲学的视角。哲学解释学是作为理论和实践双重任务的解释学，或者说是作为实践哲学的解释学，它实现了教育对话研究的两种价值转变：1、教育思维方式从认识论到本体论的转换；2、教育交往关系从主客二分到主体间性的转变。

最后作者给出了本书写作新意：

1. 方法论的转换。由对象式思维方式转为关系论思维方式，这是一种“横向超越”，首先，关系性思维意味着从“实体”到“关系”的转变。其次，关系性思维要研究关系。最后，关系性思维要以“场”为依据。
2. 研究方法的超越。本书试图在思辨研究与田野研究之间找到一个恰当的平衡，将理论的阐释与建构基于教育现实基础之上，使理论与现实恰当的融合，并最终回归到学理层面上。
3. 观点上的突破。本研究从本体论的意义上将对话作为一种目的，将对话作为人的一种生存状态和生活方式，作为教育的基础。本研究还通过“对话”凸显了教育对于师生双方精神建构的价值与意义，以弥补当前理论研究矫枉过正的欠缺。

我的所思所想：

（1）做学问的不易。我从一开始觉得“对话”有什么好研究的，到看到作者分析现有的问题，到进行研究的价值和意义，再到国内外研究的现状，慢慢认同这个“对话”的研究价值。也开始了解论文的写作布局和框架，以及它对读者的引导作用。

（2）了解了教育的本质。虽然一直是在教育这个行业，但对教育的本真不甚了解，读者一句话点醒了我：教育的目的不在于知识的传授，而在于精神生活的丰盈。所以也就对应了我们现在的课程目标：知识能力和情感态度价值观目标。知识能力为低阶目标，而情感态度价值观则是高阶目标。多少老师在传道授业解惑的过程中，是只把低阶目标作为了教学的最重要目标，而忽视了情感升华情感认同的高阶目标。昨天刚刚听了一位初上九年级的新老师的课，就是出现了这个问题。教师努力做了准备，但整堂课以知识的灌输为主、以老师的提问和自问自答为主，对学生的笔记要求很高，却缺少了与学生的互动、和情感的共鸣。我想，这应该就是对教育的本真目的认识不清楚吧。

（3）在方法论转换里，终于知道了标题里出现的“场域”两字的由来。即作为新的方法论的关系性思维要以“场”为依据。“场”既是事物的相关性所在，同时也是相关性所以可能的所在。本书引入布迪厄的“场域”概念，因为“根据场域的概念进行思考就是从关系的角度进行思考”，这种关系论的思维方式相对于传统研究有着方法论意义的转换。看到这里我还是有一些疑惑，到底什么是场域呢？于是我随手百度了一下，得到这样的定义：受共同行为规则制约并由一组符合惯例的言语情景构成的活动领域。例如，中国居住在民族自治区域的少数民族在家庭领域内惯用少数民族语言，而在公共服务领域内则用汉语。有人还补充这样一些内容：场域中充满着力量和竞争，场域有自主化的趋势，惯习是与场域对应的一个基本概念,惯习与场域紧密结合。回到本书标题“教育场域中的对话”，我仿佛已经形象的看到了一个一个教室里、办公室里或任何可以产生教育活动的场所里，正在进行的鲜活的力量对抗的教育过招。这个词用得不错。

（4）对于作者提到近几年理论界过渡张扬学生主体性而忽略了教师生命价值与意蕴，打开了我的眼界，也引起了我的共鸣。研究者们更多的将教师理解为一种“角色”，而将研究的目标指向“教师应该做什么”，却漠视了教师作为一个“人”对于自己身为教师的意义、价值与行动的反身性思考。在我们的教材中，也有说说“教师在扮演着哪些角色”这样的教学内容，却并不探讨这些角色扮演的合理性。我想，回归教师作为一个人，考虑教师在教育场域中的精神建构需求，才能更好地促使教师们审视同样作为“人”的学生的需求吧。