

魅力、情境與教育學—— 教師專業化之歷史反思與重構

康永久^{*}

摘要

歷史上最早、而且跟今天的專業教育學同樣有效的教育學，我們稱它是魅力的教育學。只是隨著人們慢慢地聚族而居，集體協作的力量越來越強，知識和經驗的作用越來越明顯，原來由天生的教育知識所掌控的教育過程，慢慢地變得不合時宜，我們才慢慢地開始借助身份、權力或傳統的習俗來影響人。但是魅力的作用並沒有完全被禁絕。隨著社會進一步現代化，傳統的教師身份越來越不足以維持我們的課堂，在這種情況下，才出現了對專業教育學的大規模的需求。但專業教育學使我們的學識和人格完全被對事不對人的溝通與組織技藝所替代，因而依然面臨嚴峻挑戰。包括杜威的民主教育學在內的一系列具有人文主義取向的新教育學，都致力於在現代教育情境中恢復學科智識和人格魅力的作用。而在新制度教育學看來，要實現這種魅力的復興，關鍵在於制度情境中的教育學的重建。

關鍵詞：魅力的教育學、基於傳統的教育學、制度情境中的教育學、專業教育學、新制度教育學

^{*}康永久，北京師範大學教育學部教授

電子郵件：yongjiuk@gmail.com

來稿日期：2009年11月13日；修訂日期：2010年4月9日；採用日期：2010年10月7日

Enchantment, Context and Pedagogy: A Historical Reflection and Reconstruction of Teacher Professionalization

Yong Jiu Kang^{*}

Abstract

The primary pedagogy, as effective as the professional one we have today, can be called enchantment pedagogy. Just as people gradually settle down in clans, the mutual collaboration gets stronger, and the role of knowledge and experience becomes more evident, the educational process through inherent pedagogy seems gradually out of date, and people attempt to influence others in virtue of their status, power and traditional habitudes. But the role of enchantment is not obsolete completely. In the process of modernization, the traditional status of teacher gets weaker and there is growing need for professional pedagogy, which advocates impersonal crafts of communication and organization at the expense of our wisdom and personality. As a matter of fact, a series of pedagogical efforts with humanistic orientations, including Dewey's democracy pedagogy, are all committed to the recovery of personal enchantment. And in the view of the new institutional pedagogy, it should be the reconstruction of the pedagogy in institutional context that would be the key to the revival of the enchantment.

Keywords: enchantment pedagogy, pedagogy based on tradition, pedagogy in institutional context, professional pedagogy, new institutional pedagogy

^{*} Yong Jiu Kang, Professor, Faculty of Education, Beijing Normal University

E-mail: yongjiuk@gmail.com

Manuscript received: November 11, 2009; Modified: April 9, 2010; Accepted: October 7, 2010

壹、前言

在我們時代，一談到「專業」(profession)，人們就肅然起敬。好像專業就比非專業高級。其實這是一個誤解。關鍵在於專業和非專業各自所適應的情境、場景不一樣。如果我們去教自己的小孩，學校中所學的這種專業教育學(professional pedagogy)，其用處經常是不大的。專業教育學所適用的特殊場景是什麼？很多的時候就是超情境的大班教學。以前我們對所教小孩的瞭解還是比較多。除此之外，我們對於他們的家庭、父母也非常瞭解，我們還經常是小孩的叔叔、阿姨甚至祖父母之類。但今天，我們跟他們的這一套聯繫已經沒有了。今天我們去學校，如果是作為家長去的，班主任老師見到你可能會覺得面熟，知道你是誰的長輩，但除此之外，再不知道你其他什麼東西。叫你的時候，就叫「×××爸爸」、「×××媽媽」、「×××外婆」。你怎麼就成了「×××爸爸」呢？當然你是「×××爸爸」，但你的名字不叫這個。不過你的名字什麼，對他們來說根本無關緊要。你背後是什麼人、學什麼的，對他們來說也不值得關心。他就是把你當「×××爸爸」看待，把你當家長看待，當要配合他工作的人看待。就這個對他們有用。這個過程在哲學中叫「匿名化」(anonymization)。就是說你的人格化的一切東西都需要掩蓋，只需要露出最外在的那些東西就行了。

傳統的教師「一日為師終身為父」，在小孩面前有很高的權威，有很密切的情感關係，彼此之間有很高的認同。但今天，支撐我們教育教學的這一切的一切都沒有了。不單純家長匿名了，學生也慢慢地變得匿名起來。我們只知道他是我們的學生，其他方面的人格特徵我們都不知道，而且也避免知道。尤其在大學，這個匿名的過程發展得特別快。有時連點名也不是由教師來點，而是由助教來點了。而當我們失去與學生及其家庭的這一套血肉聯繫、親密關係的時候，我們就要專業，不專業就不行了。但專業化也就意味著匿名化，意味著教師本身必須採取一種中立的職業立場。在師生彼此都匿名的情況下，我們要上課，而且要把課上好，要試圖撥動學生的心弦，有兩個字就顯得很關鍵，那就是「表演」(performance)(毛傑，2009)。但因為經常要借助於表演，所以當下面坐著很親的人的時候，我們會覺得很不好意思，全身不舒服，如坐針氈。因為我們平時在他們面前不是這個樣子，說話也不這麼誇張，有的時候還會背詩，有的時候還會唱歌。下面有熟人你神經兮兮地唱什麼歌？很顯然，教師的匿名化和表演又需要進一步拉大師生之間的距離。

而當大家都匿名或都不明真相的時候，對教師的專業要求就很高。如果大家皆知根知底，以至於進來的人都志同道合，那我們的教學就是「佛度有緣人」。大家都有緣，你看著我我就很高興，我看著你你也高興。兩個相互一看，哇，好舒服！那這個教學就好辦了。我怎麼講你都高興，即使我哪次失敗了，你也會說：他不是這樣的，他很優秀的，你怎麼能給他評這麼低的分？真是真是……但是當我們大家都不知心，而又要讓大家都能夠有所收益的時候，我們的任務就是「普度眾生」。「佛度有緣人」是比較容易的。如果真的是有緣，技巧（artifice/technique）（不是發乎內心或基於日常生活的內生需要，而是適應有組織的社會實踐，帶有表演性、工具性、人為性，甚至需要專門訓練才能獲得的技藝）就不重要了。跟心愛的人是不需那麼講究技巧的。當然學生也不是什麼心愛的人，但有緣人之間也是不需要那麼講究技巧的。那是真正的坦誠相待、真心相對。但是跟我們無緣的人我們也要度，現在面臨的就是這樣的情況。而且現在經常還要由學生給教師評分。這時對教師的要求就變了，教師要專業了。但是否只有專業的教師才是好教師呢？當我們專業的時候我們就開始講究技巧了；當我們開始講究技巧的時候，我們就不是掏心窩（即坦誠相待、真心相對）了；而當我們掏心窩的時候，我們又只能教有限的有緣人。這就是我們今天的困境。那該怎麼辦？我們這裡討論的就是這樣一個問題。

我們的方法是將歷史上各種不同的教育學知識放回到相應的歷史情境之中去考察，以求揭示不同制度情境對教育學知識的支持與約束，並最終揭示魅力作為一套隱密的教育學知識的歷史地位與命運。我們這裡所說的「教育學」（pedagogy）在其最寬泛的意義上，就是指一套能直接影響狹義乃至廣義的教育之運作的顯性或隱密的教育知識，不是通常所謂的有著一套嚴密的概念、命題與理論體系的教育學科或科學，但也不排斥這種狹義的教育學。與通常所用的「教育」概念不同，這裡所謂的「教育學」是從知識而不是從實踐行動的角度界定的，儘管根據我們的界定，有教育行動的地方必然有教育學。當然，我們所使用的「知識」概念本身也是能包含「隱密知識」（implicit knowledge）的廣義的「知識」概念。這樣界定的「教育學」概念可以將我們原來關注的作為科學或學科的「教育學」放在一個更廣泛的文化乃至制度情境下進行歷史比較研究。而本文所提及的「情境」（context）或「制度情境」（institutional context），主要包括初民社會、傳統的共同體情境、現代的社會情境或現代性情境、現代學校及其班級組織和民主社會等，大致是指一套正式的制度框架以及這種制度框架所依託、根植或鑲嵌的社會網路。

貳、天生的教育知識：魅力的教育學

一般來說，教育學都是白紙黑字寫在這裡，供我們看、供我們學、然後供我們去用的。但這樣的一種教育學在我們今天看來，可能只是教育學的一棵小樹，而不是整片森林。真正的教育學是什麼？如果換一種眼光，我們就會發現，人們即便不學教育學，其實也是有教育學的。甚至可以說每一個地方都是有教育學的（McEwan & Bull, 1991）。如我們的知識中間就是有教育學的。知識如果有魅力，其實是有教育學的。我們能夠被它吸引，我們能夠很好地展現它，因而其傳遞經常是不需要額外技巧的。只是這種教育學跟我們一般所說的教育學不一樣。但這種教育學比我們今天通常所說的教育學更普遍，歷史也更悠久，在某種意義上它所發揮的作用還更根本。大家仔細想一想經常在各大媒體上拋頭露面的那樣一些講課的、作報告的或品談什麼東西的人，我不知道他們具體有沒有學教育學，但絕大部分是沒學教育學的，而且99%也不是教育學專業出身的，但他們的「課」卻頗受歡迎。這裡起作用的如果不是教育學，那又是什麼？就好像易中天¹，他有一句話特別吸引人：「以故事說人物，以人物說歷史，以歷史說文化，以文化說人性。」這就是易中天的教育學。當然這是他講中國文化或三國歷史時所用到的教育學，這種教育學就不是在我們的教育學教材上學到的。

像這樣的一種教育學跟我們的專業教育學是不一樣的，它基於的是他個人的學識和人格。當我們學有所長的時候，我們有我們的學科知識，如教電腦的有電腦知識。如果我們的電腦知識很厲害（即經得起嚴格的考驗），而我們對自己的學科知識又很有信心，也打心眼裡喜歡自己所教學科的話，我們在電腦面前一動，手一揮，一個好玩的東西就活靈活現地出來了，學生的眼睛肯定瞪得像銅鈴一樣，肯定會被我們所吸引，我們自己講起來也肯定是津津有味、口角留香。這樣的話我們應當是有很豐富的教育學的。就好像易中天一樣，教什麼東西都像在品茶，越品越香，應當是這樣子。在這時肯定會忘了以前教育學老師所教給自己的那樣一些教育學，肯定也會忘了要跟學生互動，要找學生提問。反正自己就沉浸在知識的海洋之中，學生也會被你所吸引／征服，沉浸在你所營造的知識氛圍之中。這種教育學雖不至於跟我們專業的教育學衝突，但說到底是不一樣的。

¹易中天，1947年生，湖南長沙人。武漢大學文學碩士。廈門大學人文學院教授，博士生導師。2006年開始在中央電視臺「百家講壇」欄目講《易中天品三國》，一舉成名。

但在人類歷史之初，有一種東西跟它多少有點相似。事實上歷史上最早、而且跟我們今天的教育學同樣有效的教育學，並不是專業教育學。最早的教育學我們稱它是魅力的教育學（*enchantment pedagogy*）。這裡借鑒的是韋伯（M. Weber, 1824-1920）的說法。他把統治的類型分為三種：一種是魅力型，一種是現代的法理型（合法型），還有一種是兩者之間的傳統型（林榮遠譯，1997a：238-332）。根據這種區分，他把教育也分成三種類型。一種教育我們可以稱之為魅力型的教育，一種是現代的法理型教育，在此之間的是很多很多過渡的類型，我們可以統稱之為「傳統型」的教育。這就是韋伯的「教育的類型學」（厲以賢主編，1992：101）。魅力型教育所依賴的是一種克裡斯瑪（*charisma*）特質，那是一種神秘的、非凡的、天賦的、主觀的、能夠讓人著迷的東西。生活中間有一些人，包括今天仍能見到的一些人（如巫師、英雄或其他高人），我們認為就是很有魅力的。我們今天有時候說：「哎呀，這個人好有魅力！」這個「魅力」跟神秘、非凡的天賦，也是很接近的。

當然，神秘魅力從根本上說是不屬於個人的（因而可能突然失去，尤其是巫師的魅力，基於的主要是其敏感體質），因為它是神秘、神靈的、可遇而不可求的，而個人魅力則相對穩定地屬於具體的、世俗的個人。但這也不是絕對的，英雄和勇士的魅力就與後者類似，即孟子（前372-前289）所謂的「出於其類，拔乎其萃」（《孟子·公孫丑上》）者。而且不管怎麼說，它們都是一些讓人震撼或癡迷的品質。按照凡勃倫（Thorstein B. Veblen, 1857-1929）的說法，它們在本質上屬於「有活力」（*animate*）之物（不一定與靈魂或精靈的存在有關），「會在指向某種目的的情況下展開活動」，或者更確切地說，能「把原來由另一種活動者導向另一目的的能力轉變成適合於他自己的目的」，因而主要「著重的是勇武精神，而不是刻苦耐勞」，也就是說，適用於作用於有活力之物的侵佔／征服活動，而不是適用於作用於死的、無活力的或不作抵抗之物的生產性活動（蔡受百譯，1964：10-12）。這種魅力能夠發揮很大的教育作用，雖不是由教育學學者研究總結出來、然後教給我們的教育學知識或技巧，但不妨礙我們仍稱它是一種魅力的教育學，因為它就是能夠提高人們交往溝通成效的東西。既然魅力可以達到這樣一些效果，使人感到親和或震顫，能夠讓人信服，使人煥發活力，怎麼不能按照我們的界定稱之為教育學？

這種教育學我們稱之為「天生的教育學」，倒不是說它就一定是與生俱來的。但不管怎麼樣，魅力是一種很神秘的東西，至少它的來源不確定，反正

不是精心設計、有意識地總結出來的，不是像我們培養專業的教師那樣培養出來的，而是它自己伴隨著某種內在的力量自然而然地形成的，因而好像是天生的。最早的教育魅力的承擔者是勇士、巫師和母親，他們也是最多地承擔教育職責的人。這樣的一種教育學仿佛不學而知不學而能，而且能夠一呼百應，真的是我們夢寐以求的東西。

當然，我們有時說「知識就是力量」。但什麼是知識呢？有些天生的東西，天生的觀念、技巧，就至少具有與知識相當的性質。所以在人類社會之初，我們的教育沒有專門的教育學，但少數英雄、巫師和勇士在我們成長的過程中起著很大的作用，他們都是天生的教育家。而事實上如果我們把魅力的邊界、魅力的條件稍微放寬一些，其實每一個人都是天生的教育家。只是他們所擁有的魅力或活力大小不一。有的本身表現為勇武精神，有的則能控制別人的勇武精神。我們能夠與人溝通，我們能夠讓人著迷，我們能夠在跟別人交往的時候讓別人說：你這個人挺好或挺厲害的，然後對你心悅誠服，說明我們是有魅力，因而有教育學的。

這種魅力的教育學盛行的時代，是一種個人英雄主義的時代。我們以前都以為，最初人們都生活在群體中間，彼此不能分離，離開了就不能夠生活。但歷史的考察發現（吳文藻、謝冰心等譯，1982），人類最早的時期其實並不是像後來這樣聚族而居的，最多也就是三五成群，以核心家庭為單位，今天在這個山頭，明天在那個山頭。就像《西遊記》中所說的：「夜宿石岩之下，朝遊峰洞之中。真是『山中無甲子，寒盡不知年』。」在這樣的一種情境中，人的壽命都很短，文化的傳承、傳統，像這樣的一些東西，幾乎都不存在。老年人不但不是精神的支柱、知識的源頭，而且還是家庭的拖累或負擔。爬樹又爬不上去，跳山崖也跳不過去，又要吃又要喝，生活中的一些磨難，他們是很難應付的，所以很多的時候還有「棄老」的傳統，很難出現三代同堂，只有父傳子、子傳孫這樣的一種傳遞關係。而且即便這種傳遞關係經常也很弱，因為實在沒有什麼東西值得往下傳。每個人憑藉著自己的經驗，大致就能應付生活的挑戰，應付不了的，那就誰也應付不了，只能求助於神秘的天賦。正因為如此，涂爾幹（É. Durkheim, 1858-1917）認為初民社會人類有意識的教育行為其實是很少見的，教育本身也是很寬鬆的（陳光金、沈傑、朱諧漢譯，2001）。所以那種天賦的力量，那種神秘力量的震撼，能夠起到的作用，相對而言是比較大的，個人英雄主義與魅力的教育學是比較盛行的。

但是這樣的一種教育學在日後教育發展史中間，它的地位發生了很大的

變化。原來由天生的教育知識所掌控的教育過程，慢慢地變得不合時宜，它能適用的範圍慢慢地縮小了。我們慢慢地開始借助於身份、權力或傳統的習俗來影響人。包括我們今天，這個過程更是衰減得厲害。我們在生活中可能是很可愛的人，但是一進了學校，大多數就很快成了「馬列主義老太太」（即極端刻板教條之人），我們可愛的一面就很難看到了。偶爾學生在門縫裡面看到：哎呀，這個老師正在跟那個老師說笑！偶爾學生走進你的辦公室的時候，看到你的桌上放了一袋饅頭：哎呀，怎麼教師還買饅頭？老師那是多純潔的職業，怎麼跟這些生老病死、吃喝拉撒連在一起？他對你這個教師的形象就開始產生懷疑：老師怎麼能夠在桌上放饅頭？放饅頭那是媽媽做的事情。以前我們說老師像媽媽、母愛教育。現在這一套離我們越來越遠了。我們自己也覺得做一個媽媽一樣的老師好累。而且由於像媽媽那樣做越來越累人，也越來越顯得不合時宜，大部分教師開始想事不關己了：最好你別來煩我，最好我上完課我就走你也走，別天天給我打電話，天天跟我訴說心情，我受不了你，我家裡還有人等著我呢。這個東西就值得考慮了。我們離我們最純真的一些角色、最本來的一些角色越來越遠。這個過程究竟是怎麼發生的？

參、經驗的教育學：基於傳統的教育學

隨著人類慢慢地聚族而居，由舊石器時代逐轉進入新石器時代，進而發展出村落和城鎮，然後隨著集體協作的力量越來越強，知識和經驗的作用越來越明顯，老年人不再成為負擔，而成了集體生活的精神支柱和知識源頭，教育學也就慢慢地發生了變化。原來更多地承擔教育職責的那樣一些人，已經不是生活中的教育者的主體了。勇士、英雄、模範偶爾還發揮一些作用，但已經不是教育的常態，甚至還會受到壓抑，因為他們會衝擊既定的統治秩序。巫師、神棍的泛化更已受到嚴格控制。《國語》「觀射父論絕天地通」一章記載：

「古者民神不雜」，『及少皞之衰也，九黎亂德，民神雜糅，不可方物。夫人作享，家為巫史，無有要質。民匱於祀，而不知其福。烝（同「蒸」）享無度，民神同位。民瀆齊盟，無有嚴威。神狎民則，不蠲（「娟」音）其為。嘉生不降，無物以享。禍災薦臻，莫盡其氣。顓頊受之，乃命南正重司天以屬神，命火（「北」）正黎司地以屬民，使復舊

常，無相侵瀆，是謂「絕地天通」。』（《國語·楚語下》）（黃永堂，1995：637-638）²

「絕地天通」就是使「民神不雜」、「民神異業」，亦即只是由少數人承擔與天地溝通的職責。馬林諾夫斯基（B. Malinowski, 1884-1942）的人類學研究也表明：即便在人類早期發展階段，巫術和宗教儀式也只有在知識退步不前的地方才能登堂入室（Malinowski, 1936）。其他那些在小孩面前能表現出神秘天賦的人，如母親和姐姐，到這個時候，也慢慢地被排除在主要的教育過程之外。一些不苟言笑的男人或老頭成了教育者的主體。而且他們不是憑藉自身的勇武來教育別人，他們所憑藉的完全是另外的教育學。

首先，這裡的教育學適應的是面對面、一對一的情境互動形式，而不是現在這種大班。當然，當孔子（約B.C.551-B.C.479）坐在樹下講學的時候，朱熹（1130-1200）在書院開講時，他們的弟子都圍在他的身邊，好像也跟我們今天一樣。但那裡跟這裡是不一樣的。在我們這裡，學習者是需要一個一個地鑑別、一個一個地鼓勵、一個一個地刺激的，也就是說，學習者已經個人化了，集體教學伴隨的是對個體的一個一個的考核，一個個的考察，而且是作為獨立的、抽象的個人而不是集體生活中的具體成員來考核的。考核的時候如果這個比那個多0.5分，這個0.5也是不能省的，甚至0.1分也不能省，因為那就是兩個不同的位置。在他們那裡，這一套東西都沒有，他們就是面對著一群不匿名但高度同質——即塗爾幹所說的人格化的「機械團結」（渠東譯，2000）——的聽眾。這不是說教師就一定知道學生的一切，但學生的人格、身份乃至志趣都是與教師公開契合的。這一切，都不在我們今天需要遮掩的私人信息（即資訊）之列。大家都信奉這個教師，都慕名而來，所以他們基本上都是志同道合的，因而他們彼此之間也是高度同質的。因此，這裡大家都同屬一個共同體，都有親密關係，或者都有實質性的相似。就是說都有「共同語言」，相聚就是有緣，大家都是因有「共同語言」才走到一起的。這是我們的

²意即：「古時治理民事和事奉神明的官是不相混雜的」，「到少皞氏的後期，南方的九黎擾亂德政，司民和司神的官互相混雜，不能區別了。人人都可以舉行祭祀，家家都自己設立巫史，不再講究肅靜虔誠。百姓祭祀的東西缺乏，因而也得不到神明的降福。祭祀進獻沒有個法度，人與神處在同等地位。人們不恭敬地對待神前的盟誓，沒有了對神明的敬畏。神明習慣了百姓的祭法，所以也不求潔淨。神不降福，穀物生長不好，人們沒有豐盛的穀物祭獻。禍崇災難屢屢降臨，神和人都缺了生氣。顓頊氏繼承帝位後，於是命令陽位的長官重主管天事來總攝眾神的祭祀，命令陰位的長官黎來統攝土地民人的治理，使一切又恢復到舊時的常法，不再有神民互相侵擾的事，這就是《周書》上所說的『絕地天通』。」（黃永堂，1995：637-638）

教學與它最大的區別——我們今天與學生大部分是沒有這種事先認同的，他是為了完成任務才來到你這個課堂的，他對你的課堂的興趣因而也是需要重新激發的。

這樣，那種教學就是我們前面所說的「佛度有緣人」，是在有緣人的共同體中進行的。它的因材施教是對有緣人的因材施教，不像我們今天是对事不對人的因材施教。所以那樣的教師和學生經常組成了一個團隊。孔子周遊列國的時候，學生前前後後跟著跑。我們去周遊列國，前後看不到一個學生。這不是由於孔子的地位比我們高。孔子的地位當然比我們高很多，但我們不至於連一個學生都沒有。你有弟子三千、賢人七十二，我們怎麼失敗到這種程度？我們的班長到哪里去了，我們的學習委員或科代表到哪里去了？出去講學的時候，你給班長打個電話：我要出去了，你來給我牽馬。他會說：教師，您現實點好不好，現在是21世紀了。那個時候大家都同屬共同體。古希臘的畢達哥拉斯（Pythagoras, 約B.C.580-B.C.500）學團為「熱情動人的沉思」也同甘共苦，親如一家。我們今天人多，排得整齊，上課鈴響就進來，下課鈴響就出去，行動也很統一，但在小群體內部大家是散的。

我們面對有緣人的時候，教學是比較容易的。而當我們面對並非自己的有緣人的時候，我們的教學就需要增添一條最主要的原則：調動或發揮學生的主動積極性。怎麼樣也得把課堂攪活，怎麼樣也得把大家的思維攪活，怎麼樣也得把大家的興趣調動起來。這並不是否定大家原來有興趣或積極性，但原來的興趣或積極性走到這個教室的時候，差不多就已經被遮蓋了，好像根本沒有一樣，你得重新把它調動起來。這個是我們現代教育教學的困境，也是現代教育教學要求我們專業化的一個根本原因。而在此之前，由於大家都志同道合，有親密關係，有高度的認同，教師又掌握著文化原典，又有特定的身份，在這個過程中，教育教學就變得容易。

當我們是在共同體的情境中進行教育教學，當我們教師的教育教學變得容易，它的一個特徵，就是教師不用講那麼多，而是主要由學生學了。因為一方面教師和教學內容本身有權威，另一方面學生自己有積極性和認同，所以教師只在該出現的時候出現，即所謂「不憤不啟，不悱不發。舉一隅不以三隅反，則不復也。」《論語·述而》所以面對面、一對一也不是從頭至尾的。大部分的東西都是自求自得，都是靠學習者自身的體悟與實踐磨練。學習者就這樣成了知識的源頭，主要是自求自得，自己對自己提要求，行有不得皆反求諸己。在這個時候，技巧雖然開始出現了，而且這些東西的出現很有意義，意味

著我們的教育教學開始慢慢地走向專業化了，教育教學開始慢慢地成了一項需要一定技巧的工作，慢慢地成了需要總結我們的經驗才能夠勝任的一套東西，但這種教育學此時主要還是一些零碎分散、前邏輯、非系統的東西，而且在相當長的歷史時期內一直都處於這一層次。《學記》很精闢，但一共也就那一千多字，只與教育教學技巧有關的部分（純技巧部分）則更少。《論語》由於強調「繪事後素」（《論語·八佾》）（即美物均先有麗質，後有文飾，就如白底作畫³。子夏[前507-約前420]因將其引申為「（仁先）禮後」而大獲孔子贊許），情況更甚。而且，教育教學主要還不是基於這樣一些技巧，而是主要基於我們跟學生有關係，我們跟學生很親密，我們跟學生有愛，有責任，我們是學生的父輩乃至祖輩，對我們所傳遞的大家都必須抱以虔誠之心。我們的教育教學主要就是依賴這樣一種制度情境中的教育學，依賴這樣一種「傳統教育學」（*pedagogy in tradition*）。在這種制度情境中的教育傳統的支持下，魅力的作用下降了，沒有魅力但有知識有身份的人佔據了講台。或者說知識本身的魅力、身份（包括其背後的諸種親密關係）和傳統本身所蘊含的教育學在起作用了，是它們賦予我們力量。

在這種情況下，人們對教育問題的思考，所從事的教育活動，都基於彼此之間的高度認同，尤其是對對方地位和身份的認同。所以教育很多的時候就是一種點撥，就是一種催醒，就是一種促膝相談，就是一種震懾或征服，就是一種問答。在這個過程中，我們之所以能影響別人，不再是因為我們很有魅力，而是因為我們有身份。因為整個社會的基礎，已經不是那種個人的天賦，而是一個集體，一個群體，一個親密關係共同體（*intimate community*）。它的力量的源泉不是少數人所擁有的那種神秘莫測的能力，而是整個社會機體所共有的一種新的協作的力量。而我們的身份就是掌控這樣一套協作力量的關鍵。

此外，由於我們積累、領悟或掌握了一些知識，我們有了文化原典，就是最初的那樣一些文化經典，其中蘊含著那些共有的價值規範，人們對之肅然起敬。當我們學習這些東西的時候，我們自然放低身段。因此，不是因為我們的點撥或講解多麼精闢，也不是因為我們這些人可愛或神秘莫測、令人震撼，而是因為我們自身的身份以及我們所傳承的東西本身就值得尊敬。文化傳遞過程

³對「繪事後素」，傅佩榮另有別解（傅佩榮，2009：24-25）：學禮不是為人生添加絢麗的色彩，而是使人性原有的美質展現出來，就如畫完後以白色將其他顏色襯托出來一樣。他此說的依據是當時並沒有今天這樣的白紙，因而不存在「白底作畫」的條件。雖不能說沒有白紙就絕對不存在「白底作畫」的條件，但此說亦有其繪畫史上的某些依據，而且亦不違仁先禮後、質先文後、以禮輔仁之意。

因此而慢慢變得流暢起來。教育就是要把一套特定的行為模式傳遞給後人。哪怕你就是要他背，要他記，不作清晰解釋，也有人願意，或者說大部分人也願意，很少人有怨言，而且即便有怨言，也不足以摧毀這個教育過程的正當性，只能將自己推向不可雕琢的「朽木」之列，或者被迫開始一段新的「良禽擇木而棲」的求學歷程。

正因為這樣，雖已開始有一定的教育教學經驗，但是最核心的東西，還不是這些技巧，而是我們的身份、我們的地位、我們的權威、我們所教知識的權威，以及社會的文化傳統賦予我們的那一套力量。就是這一套力量，把我們和我們的弟子緊密地結合起來。所以也沒有聽說你要成為私塾教師就要先學《學記》。《學記》、《論語》這些東西當然要學，但不是作為教育學來學的，而是作為文化原典來學的。我們不是要學習其中的教育教學的技巧，而是要學習其中的為人之道。這就是《論語·為政》「君子不器」。具體的方法、技巧的研習非君子所為，君子一切一切的東西都要求道，都是要改變人的整個品格、普遍地位和社會容貌。器和道這兩者之間，當然是以道為本。⁴因此，這種經驗的教育學（experiential pedagogy）在根本上依然是「基於傳統的教育學」（pedagogy based on tradition），或者說，正是共同體的共有傳統使得我們就是憑藉簡單的經驗也能勝任教育教學。因此，這種經驗教育學作為具體的教育策略不是單獨起作用的。教師之所以能有效地傳遞知識、觀念和文化原典，主要並不是因為他們有多好的技巧，而是因為他們有權威、合法性、可信性。在這裡，即使教育者本身不可親，不可愛，即使教學本身很單調、枯燥（事實上經常也是這樣），教育的過程也能夠很順利地展開。因此，支撐教育教學的主要的東西是傳統的力量，是身份的力量，是我們在傳統共同體中的親密關係和規範賦予我們以教育能力，我們正是在這裡找到了新的能夠讓大家信服的力量之源頭。

有了這種力量，我們就不需要自己有神秘魅力，而且還避免使用個人魅力，因為這跟我們所要傳遞的大道和文化本身的神聖性可能並不協調。一個正確的東西不是因為它是神秘的才因而是神聖的，而是因為它是天經地義的。而一個天經地義的東西就應當接受，沒有什麼太多的道理可講，不需要你用魔法或者吹拉彈唱的形式來兜售。因此即便是英雄，他們的教育影響也慢慢地受到

⁴正因為如此，當聽說太宰向子貢打聽自己為何多才多藝時，孔子說：「太宰知我乎？吾少也賤，故多能鄙事。君子多乎哉？不多也。」（《論語·子罕》）他還說：「我不試（任用——筆者），故藝。」（《論語·子罕》）至於「六藝」，應不在鄙事之列，因為它們本身不是純粹的技藝，而是大道的載體，也是培養君子的實踐。

了控制。但是魅力還沒有完全被禁絕。尤其在不同的共同體之間，依然存在著以魔法為基礎的結義與復仇行動，依然存在著借助魔法對社會品格、同志關係或個人靈魂的再造（林榮遠譯，1997b）。此外，家庭生活中也有人可以繼續對小孩表達仁慈。那就是小孩的祖輩。他們可以對小孩很親，可以摸他的頭，陪他們玩耍。這就是傳統社會的「隔代親」（周曉虹、周怡譯，1987）。

但「隔代親」本身也意味著對魅力的控制：在這裡，魅力（即便是這種個人魅力）的使用只能夠交給最有地位、最有權力、最有威嚴的人。得到廣泛推崇的主要或者更多的時候是基於道義的魅力，基於人格的魅力。這種道義在根本上內在於傳統，是傳統共同體的道德理想。這種人格的魅力主要也是由於我們有一種價值的承擔，有一種道義的責任。這個東西打動了很多。如在顏淵（B.C.521-B.C.481）的眼中，孔子就是很有魅力的，說他「仰之彌高，鑽之彌堅。瞻之在前，忽焉在後。夫子循循然善誘人，博我以文，約我以禮，欲罷不能。」（《論語·子罕》）就是他能將學生激勵得嗷嗷待哺，想停止還停不下來，這個魅力就太大了。但這種魅力的性質跟原來那種神秘魅力的性質已經不一樣了。它基於的是人格，是精深的感悟，是共享價值或集體良知。但就是這種基於學識人格而不是身份優勢的東西，在現代社會也受到了限制。

前面講的主要還是古代中國的情況。在古希臘，支撐教育實踐的主要也不是教師個人的教育教學經驗，而是共同體生活所具有的那樣一套社會力量。當然，古希臘的共同體形式與古代中國的共同體形式並不一致。我們的共同體主要是以家族為基本單位的親密關係共同體，而他們依託的則主要是城邦。按照希爾貝克和伊耶（Skirbekk, G. & Gilje, N.）的觀點，那是一種緊密型共同體（close-knit community）。在那裡，各種政治理想都帶上人們之間休戚與共這種相同的特點：政治領域中平等的人們之間的和諧，法治和自由。解決問題的途徑，被認為應該是在法治之下的和諧而自由的社會中公開和理性的爭論（童世駿等譯，2004）。然而，這裡盛行的雖不是古代中國的那種長者為師，而是能者為師，也就是「有理性能力的人是萬物的尺度」，而且學校主要也不是古代中國那種家族式學校或作為家族一部分的學校，而是一種公共學校，但教育學的發展依然處於一種萌芽狀態。像智者（以教人辯論為職業者）作為古希臘第一批專門的教師，所依賴的就不是教育教學經驗，而是雄辯的技巧。蘇格拉底（Socrates, B.C.469-B.C.399）亦好辯，但作為他的教育學核心的「產婆術」也仍只是共同體的理性生活的一種變種。柏拉圖（Plato, B.C.427-B.C.347）的《理想國》（Republic）作為西方教育經典，所講的主要也

不是教育的經驗和技巧（當然有這方面的內容），而是使人認識到自己在這個世界的位置，並最終實現靈魂的轉向（最大限度地轉向那種自己所能認識的善的理念）（郭斌和、張竹明譯，2003）。因此，儘管《理想國》對教育有很深刻的理解，但這些論述不是專業的教育論述，而且也不是它支撐了當時的教育實踐。

但古希臘式的政治共同體和公共學校由於不再依賴家族和個人在家族生活中的身份，對教師個人的教育知識還是有著更多的需求。正因為如此，如果我們仔細比較孔門的《論語》和柏拉圖的《理想國》，你仍然會發現《理想國》有著更為嚴謹的長篇大論。孔子似乎總是作為一個至聖先師在說話，因而總是言簡意賅。而蘇格拉底則仿佛是一個好學但又總愛刨根問底的學生，總是引發對話雙方的激烈交鋒。辯論的技巧（在某種意義上也可以理解為教育的技巧）很多時候都是取勝的關鍵。西方古代第一本專門的教育著作——古羅馬昆體良（M. F. Quiutilianus, 約35-約114）的《雄辯術原理》（De institutione oratoria）有著更多的教學法方面的專門討論（任鐘印，1989）。昆體良本身也被認為是誇美紐斯（J. A. Comenius, 1592-1670）之前最偉大的教學法專家。很顯然，當城邦被範圍更廣的帝國所取代的時候，對教育學的需求就迅速升級了。

然而，按照布魯柏克（J. S. Brubacher）的觀點，斯巴達的教育體系完全是國家化的，雅典則從一開始就朝著承認個人具有某些同國家不同的利益的方向發展，從而為私立教育的發展開闢了道路。此後，羅馬帝國一方面繼續為學校教育提供公共資助，另一方面則沿著由雅典開闢的使教育成為家庭私人事務的方向發展。隨著帝國的最後崩潰，公共資助最終完全消失了。文藝復興雖然使公眾關心教育的觀念也恢復起來，但直到進入文藝復興晚期，人文主義運動的旺盛精力才在新教改革中總算找到了宣洩口，倡導和興辦公共教育的熱潮才重新開始（吳元訓譯，1991）。正因為如此，古羅馬的教育最終又落入了家族共同體、宗教共同體或其他範圍有限的共同體（如公社）的偏狹範圍。公社共同體的教育意蘊類似於城邦。基督教雖然把個人而不是群體置於神學的中心，但基督教本身是一個價值共同體，個人在這裡也不過是神的奴僕，教育者由此也被賦予了無上的權威。因此，教育學的發展仍為共同體情境的教育力量所抑制，脫離不了經驗教育學的偏狹範疇。

肆、現代性情境與專業教育學的湧現

隨著我們逐漸進入近現代社會，或者說隨著我們的社會慢慢地現代化，傳統的共同體開始解體。這是現代社會中的一個根本性、結構性的變換。德國的社會學家滕尼斯（F. Tönnies, 1855-1936）的《共同體與社會》（*Gemeinschaft und Gesellschaft*）一書就捕捉了這種變化，這就是從「共同體」到「社會」的轉變（林榮遠譯，1999）。傳統的共同體包括我們的村落，我們的朋友圈子，我們的家族或公社，我們的城邦，我們的孝順、忠誠或結義共同體，以及各種各樣的宗教團體或語言共同體。在共同體中間，我們主要依賴親密或緊密關係，依賴彼此間的實質性相似，依賴高度的情感依賴或認同，所以我們很多的時候是作為一個群體或者群體一員出現的。在跟別人交往時，強調的也多是身份（包括家族身份，也包括其他公共身份）、感情認同或小群體的利益。但是社會不一樣，社會是以個人為單位，以個人主義為組織原則，以理性計算為重要手段組織起來的新的社會形式。在社會中間，每一個人跟別人都都不以親密/緊密關係為紐帶，而且經常來自五湖四海，「為了一個共同的革命目標」，而不是為了一個共同的家族的、親族的或其他共同體的目標。在這裡，我們越來越超越情境的限制，成為抽象的個體，認的是公義或真理，而不是人情。

傳統的學校是一個社團，有的時候還是一個軍團，是個「一日為師終身為父」的地方。那個地方是家族的一部分，或者更確切地說是共同體的一部分。但現代的學校是公共的學校。不同家族、不同語言、不同志趣的人都可以進到這樣的學校中來。它具有很大的包容力，很大的開放性。但原來我們教師與學生的親密抑或緊密關係，就不復存在了。我們學校與鄉村、與村落的天然聯繫也不復存在了。我們的學校教育是為著一套全新的生活準備知識。學校由此與民間社會慢慢地脫離。教師與學生的關係由此也就發生了變化。學生到你這裡來不是基於對你的認同，也不是因為你就是他的叔叔阿姨，或者是爺爺奶奶，也不是因為大家同是地方性緊密關係共同體的一員。不是這樣子。如果是這樣子，或者表現得像這樣子，那就會受到別人的排斥：你怎麼能還想著他是你的親人、你的老鄉，你怎麼能對自己的親人或近鄰那麼好。所以即使是這樣子，在學校生活中也不能表露出來，必須掩蓋。所以，當學生都不是我們的同路人，都沒有實質性的相似，都沒有一個共同的語境，文化原典本身的權威也在慢慢地解體，我們與學生又要進行有效的交流與溝通的時候，傳統的教師身份

就已經不足以維持我們的課堂。在這種情況下，就出現了專業教育學，出現了對教師專業化的大規模的需求。

十七至十九世紀，我們有的時候說它是教育學誕生的年代，確切地說其實是專業教育學誕生的年代。這種教育學適應的是一種全新的情境，一套全新的要求。在誇美紐斯的《大教學論》（*Didactica magna*）中，論證了我們今天廣泛盛行的班級授課制（傅任敢譯，1984）。因此有的時候我們說，是誇美紐斯論證、確立了班級授課制。這樣說當然沒有什麼問題，但一種更好的說法，是班級授課制催生了《大教學論》（康永久，2008b）。我們現代的學校雖然也強調愛，也還強調母愛，班主任做工作總結的時候一說就說到愛的力量，但現代教育學對愛的力量的解釋是最薄弱的，也不屑去搞清楚愛心究竟是由何而來的。而且在挑選教師的時候還避免涉及個人特徵。現代化之初，我們挑選教師的時候還有一些個人特徵的選擇。五官不端正的、說話不清晰的、個子太矮的，形象或其他方面古怪的，都是不要的。那個時候對教師的形象和魅力還有一些基本的認同。選出來的人都要標標緻緻的。一看還不錯，還可愛，還願意跟他打交道的人，才可以當老師。但現在這一套東西統統被廢除了，而且必須廢除，因為這中間存在一些歧視。當然有時候也說，當老師還是要有一些基本的要求。寫黑板的時候還要踩到凳子上，總不能這樣吧？但這種要求事實上已經經不起法律條文的推敲、已經經不起理性的審判了。所以不光神秘魔力，就是世俗的個人魅力這些東西，在教育中也根本不能考慮，因為違背理性、平等、自由這一系列的現代原則。因此，我們跟學生打交道的時候，也不再基於我們與學生的那樣一種類似於父母與子女的關係。我們成了專業人員，成了中立的、公正的、一視同仁的人。

在這種時候就出現了專業的教育學。專業教育學很多的時候關注的就是現代學校制度下、尤其是班級授課制中的教與學。在班級授課制中，教師是主要的知識源頭，學生主要的角色是接受。所以如何調動積極性，如何有效地傳遞我們的知識，就成了擺在我們教師面前最為迫切的任務。這跟原來在自己的軍團、在自己的家族、在自己的親密關係圈裡面當老師，已經完全不一樣了。每個人都是天生的教育者，每個人都是天生的教育家。但這只限於跟我們熟悉的人，限於跟我們知根知底的人，限於跟我們有緣的人。在跟我們有緣的人面前，我們可以表現得很有魅力。但在這些我們需要普度的學生中間，我們的這一套東西需要掩蓋起來。當我們第一次去實習的時候，指導老師就提醒我們，千萬不要以大哥大姐的身份跟學生打交道，你要始終注意你是一位教師，

不然學生就會欺負你。我們好多有理想的實習生剛開始的時候都是不聽這些勸告的。因為我們某些最新的教育理念，都是要求我們跟學生有一種民主平等的關係。但是等他們到學校中生活一段，你再去看他們的時候，他們就已經變得很正經很正直了。腰板／腰桿也很直，訓起人來有板有眼，比起老教師也不遑多讓。當我們學生的一言一行變得有板有眼的時候，我們稱他已經繼續社會化了，或者說已經專業社會化了。結構功能主義社會學有時候就把實習過程理解為掌握一套真正的專業知識與規範的過程（王秋絨，1991），實際上也就是把我們從一個能在日常關係中跟別人和諧共處、能有效地影響人、能作為一個朋友很好地勸導人的角色，提升到一個教師的角色。

這樣，我們就從一個天生的教育家變成一個專業的教育家。這個過程需要大量專業教育學知識的支持。近現代的專業教育學倡導的是自然適應性原則，而不是傳統情境中的教育學所倡導的《孟子·滕文公上》的那種「父子有親，君臣有義，長幼有序，夫婦有別，朋友有信」之「身份適應性原則」，也不是傳統的西方社會所倡導的那種「小大人」觀念。這要求我們摸清學生的年齡特徵而不是他在共同體生活中的特點與位置，或者他的人性中的那樣一些普遍特徵。在共同體生活中，小孩的特點，身邊朋友的特點，他們與我們的關係，是不需要專門去摸清的。不需要專門去看別人寫的關於張三李四的一本書，然後再去跟他打交道。我們直接跟他打交道，而且很快就能夠跟他打交道了。如果實在交往不下去，我們也可以選擇不交往，即《荀子·法行》所謂「欲來者不拒，欲去者不止」。但現在我們先要去學教育學，瞭解我們對象的特徵。因為班級的建立不是經過雙向選擇的，它按年齡層次分班，而不是按興趣、認同、友誼、關係或身份分班。

因此，我們跟學生再也不是生活在一個共同的生活世界中，我們生活在兩個不同的世界中。能夠使我們有效溝通的東西很多時候是別人寫的這些書，而不是擺在我們面前活生生的這些人。在這樣一種標準化的配置中，走到我們面前、走進我們課堂的那些人，總有一些不是我們的同路人，不能接受我們的人格特徵。我們利用個人的那一套東西（包括我們的學識）去跟他們打交道，有的時候你會發現真的是格格不入乃至對牛彈琴。而你又不能希望現代教師像以前那樣濫用懲罰，或者希望現代學生像傳統社會那樣自我約束或放逐。只有把自己的那一套東西掩蓋起來，戴上我們教師爺的面具。這就需要專業的教育學，包括需要對學生年齡特徵的某種確定表述，也包括某種確定的教育程式。但當我們教師成為知識源頭、並能以某種方式（雖然是新的方式）控制課堂的

時候，我們的知識其實有了一個很厚的護甲，來自學生的知識挑戰也就相應地減弱了。我們知識的老化由此也就成了一件不可避免的事情，甚至我們本身也會因此染上灰暗乃至專橫的習性。專業教育學的發展就這樣最終又會為自身所抑制。

最後，我們的教育教學、我們的教育學，在這裡主要是關注理性知識的學習，關注以認知為核心的認識過程。我們跟學生的交往主要是一種工作關係，都是為了完成一種特定的教學任務，而不是一種社會情感關係。在這個過程中，我們教師和學生慢慢地疏遠了。原來大家同屬一個共同體，現在你要享受到這個待遇，起碼要做到研究生導師這個層次。到這個時候，越是優秀的人跟你越親，而且你也總希望能把他留下來繼承你的衣鉢。這種學生在教師面前，就有一點顏淵在孔子面前的感覺了。而我們中小學教師，當然也會有學生畢業後來看你。但這些人可能不是你平時最關心、付出最多、期望最高、然後最優秀、工作關係最多的這些人。優秀的學生課堂上他跟你的配合（教學互動）那是沒得說，而且他也認為這是正當的，但課後他避免這種東西（社會互動），他避嫌，認為那是拍老師馬屁，是不光彩的，他不願意做這種事情，也不願意在課後使你變成一個有私心的人，或者暴露出我們教師有私心的那一面。他覺得這也是對教師好。而且通常越優秀的學生越是跟老師保持這種距離，仿佛唯此才能顯示出他對教師的尊敬，才能夠顯示出你是一個公正的、不偏不倚的、非常公道的人。要是經常在教師面前跑來跑去，不單純把自己的形象丟了，把教師的形象也破壞了。

由此可見，「對事不對人」不但是現代官僚體制的原則，也是現代學生的行為規範。當然，它也是我們現代教育的原則。教師在學校中也總是盡可能地掩蓋自己個人生活的一些痕跡，包括我們的著裝，包括我們的髮型，包括我們的鞋子，乃至我們的學識和人格。總之必須把代表我們個人身份、表達我們人格特徵的那一些東西掩蓋起來，把我們個人的偏好掩蓋起來，這樣才能在所有學生面前保持自己客觀中立專業的形象。但這樣一來，教師和學生之間真正以真實的面目相對的過程和機會就很少，情感的建立最終也就無以為據。

當然，在專業教育學不斷發展的過程中，還是有一些其他形式的教育學不希望把教育學變得如此科學或專業，因為教育的對像是人。但教育學發展的主要衝動還是教育學的科學化，還是教師的專業化。所以二十世紀初期還有教育科學運動，目的就是希望通過教育實驗、心理測量或調查研究來形成一套科學的教育學，從而真正把教師專業建立在科學的知識基礎之上。雖然當時的文化

教育學⁵對科學教育學還是有所衝擊，但主體的東西還是要使教育學科學化，要使教師專業化，使我們能應對跟我們沒有情感深度、沒有認同、沒有實質性相似，我們要與之保持距離、公平對待、對事不對人的這樣一種教育情境。所以我們的教育教學很多的時候強調的是面向全體。也說「有教無類」孔子《論語·衛靈公》，但孔子說有教無類的時候，他所招收的學生基本上還是跟他志同道合的人。儘管也有「良醫之門多病人，隱括之側多枉木」（《荀子·法行》）之謂，但這說到底，也都是由「欲來者不拒，欲去者不止」的有緣人共同體的組合方式造成的。而我們今天則是海納百川，泥沙俱下。為了應對這樣一種複雜格局，我們教師學科知識方面的修養並沒有得到應有的強調，我們作為一個學有所成的人的要求被嚴重忽視。事實上，教師的大部分學科知識在課堂教學中都不能順利得到施展，而對它們的強行施展則使我們只有信心面對自己的有緣人。由於強調公私分明，私下裡我們作為一個好人的要求甚至也開始無關痛癢了。但對於教育教學的藝術，要求卻大幅提升了。要是我們學科知識不精，我們有能力忽悠過去（含混帶過），而且有權力作這樣一種忽悠，只要我們不輕易放棄對課堂教學的控制、不輕易放棄專業教育學的學習就行了。這樣，原來所說的「君子不器」，在這個時代完全被顛倒過來了。教育教學的藝術成了我們為人師為人長的第一支點，而我們的學識和人格則被遮掩在這種專業教育學的背後。

伍、魅力的復興：人文主義教育學的意蘊

當前有關教師專業的主流理論，傾向於認為教師是由特殊材料做成的，教師職業是由唯教學專業才有的教學內容知識（Pedagogical content knowledge）支撐的，而教學內容知識又是把學科知識和教（育）學知識揉合到一起的結果（Shulman, 1986; 1987）。這種理論雖對實踐中的專業教育學與作為學科的專業教育學作了有益的區分，但並沒有從根本上改變對教育學作為專業的溝通與組織技藝的信念。然而，教育學在其發展過程中很早就

⁵文化教育學出現在十九世紀末二十世紀初的德國，又稱「精神科學教育學」。作為一套反對教育學科學化的主張，它強調人是一種文化的存在，人類歷史本身也是個文化的歷史，教育本身是一種文化的實踐，它們都不是純客觀之物，因而不能把它們看成一具具僵屍，然後去解剖它、得出規律，而應採取精神科學或者是文化科學的方法去理解它，並致力於用陶冶和喚醒等富有文化意味的方式去培養完整的人格。

露出一些苗頭（跡象），跟這種理論並不一致，包括烏申斯基（Константин Дмитриевич Ушинский, 1824-1871）所認為的那種教育是一種藝術的觀點（鄭文樾譯，1989）。這種觀點強調教育的對象是人，所指向的是未來之物而不是既成之物，因而需要藝術地對待。

當然，藝術和技巧有的時候還是不容易區分得清楚的。教育教學的藝術和教育教學的科學，有的時候還是一體兩面，因為藝術畢竟和專業一樣，通常都是人為之物。但到文化教育學，就慢慢地有了一些更新的東西、一些更可靠的學理，教育在這裡被明確界定為一種心靈的陶冶、對話和喚醒，而不同於對自然客體的改造。很顯然，這種教育學雖然仍沒有在教師的專業教育學之外發現其他教育學的存在，但並不想把教育教學看成由教師的專業教育學主導的過程。因此，文化教育學本身實際上不是一種單一的教育學，教師與學生之間借助文化所展開的心靈的陶冶、對話和喚醒，也不是一個簡單地由專業教育學所主導的過程，專業教育學本身在這裡也已帶有很強烈的人文主義性質（康永久，2009a）。個人學識和人格魅力的作用由此而得以後現。

這種情況在以杜威（J. Dewey, 1859-1952）的民主教育學（趙祥麟、任鐘印、吳志宏譯，2001）為代表的整個現代教育運動中就表現得更明顯。我們早已指出，對民主教育學的真正性質應該這樣來理解：

它不是試圖使教師掌握更多的教育技藝，而是試圖通過使教育更多地接近于生活和學生的實際，以及試圖更多地發揮蘊含在環境之中的教育學，來減輕對教師的教育技藝和識記性知識的壓力。（康永久，2008b：29）

這裡所說的「環境之中的教育學」，其實主要就是與專業教育學相對立的眾多的「民間教育學」，它們深藏在教育參與者的學科智識、人格魅力以及與之相適應的人際關係結構之中。當我們像杜威一樣讓小孩主動探索的時候，我們實際上是在利用他們身上的教育學，讓他們用自己的教育學把自己教好。因此，在某種意義上，現代教育運動就是一場反對將教育教學建立在專業教育學的知識基礎之上的社會運動。然而值得注意的是，民間教育學對專業教育學的系統替代並不是一個可自我實施的過程。杜威的民主教育學在我們的教師教育中依然是高度可見的。中小學教師們的「不可見教育學」（invisible pedagogy）（Bernstein, 1977）——如果有的話——主要不是在一種日常生活或民主實踐之中習得的，而是通過教師教育者的「可見教學」來獲得的。由於

主要是教師教育者的顯性教學為中小學課堂的不可見的教學提供了相關知識及範型，沒有以作為學校教育的基礎和背景的日常溝通為根基，教師們現在依然只是以依葫蘆畫瓢的方式對教改理念亦步亦趨，或者乾脆抱怨杜威式的民主教育學使自己根本就無所適從，迫使教師教育者們不得不提供更多的教育知識或教學範例。其結果，就是民主教育學再次被肢解成了與材料及生活過程分離的呆板方法，被機械地套用到各種不同的課堂。在這裡，民主教育學依然只能是一種專業教育學（康永久，2009a）。

然而無論如何，復興蘊含在教師學識和人格之中的魅力的教育學的努力，還是在這樣一些有著強烈的人文主義取向的教育學中不斷地出現了。其中一些最關鍵的變化出現在新的知識觀成熟之後。原來我們說的教育學，就是一套系統地研究教育現象和規律的科學，但是到以杜威的民主教育學為代表的現代教育學派興起之後，對科學的界定就起了很大的變化。對杜威而言，「民主的」才可能是「科學的」，「有用的」才可能是「知識的」。因此，要在民主的和有用的因而也就是共同生活經驗的之外尋找科學的，那只能是舊的知識僧侶的臆想。二次大戰之後，在整個知識領域中，更是發生了一場知識觀的全面轉型（石中英，2001）。原來我們把科學的東西才叫知識，其他的東西叫做意見，叫做信仰，都不叫知識。憑信仰、意見做事情，這個東西不叫科學，這樣的人不是專業人士。這是要改造甚或淘汰的。我們作為教師所擁有的不應當是這樣的意見、建議或信仰，你應當有一套科學，一套基於規律的東西，那個東西才叫教育學，那個東西才叫科學的教育學。所以前面的那些魅力的、傳統的東西，統統要掃掉。啟蒙運動就認為傳統的東西統統要掃掉，什麼地方都要運用理性，尤其是公共生活中。

但新的知識觀極大地拓展了知識的範圍，而且把最重要的知識類型的榮譽或稱號，授予了別的形態的知識。這種知識在哈耶克（F. A. von Hayek, 1899-1992）那裡是有關特定時間和地點的知識（The knowledge of the particular circumstances of time and place），是未闡明的規則（non-articulated rules）（賈湛、文躍然譯，1989），在波蘭尼（M. Polanyi, 1891-1976）那裡是個人知識（personal knowledge）或隱性知識（tacit knowledge）（許澤民譯，2000），在賴爾（G. Ryle, 1900-1976）那裡是「知道怎麼做」（know-how）的理智（intellect），而不是「知道那個事實」（know-what）的智力（intelligence）（徐大建譯，1992），在歐克肖特（M. Oakeshott, 1901-1990）那裡是實踐知識（practical knowledge）而不是技術

知識（technical knowledge）（張汝倫譯，2004），在吉爾茲（C. Geertz, 1926-2006）那裡是本土性或地方性知識（local knowledge）（王海龍、張家瑄譯，2000）。在他們看來，這些個人的、情境的乃至隱性的知識支撐著我們的生活，比科學的知識還重要。

知識觀的這種轉型，使我們在研究教育問題時，發生一種實踐的轉向。原來即便是杜威的民主教育學，也是邏輯推斷的結果，也是從傑出的頭腦中分泌的知識，也至少在形式上是需要推及教師頭腦的外在之物。正因為如此，杜威關注的主要還是如何利用學生的經驗，如何利用蘊藏在學生之中的教育學，如何引導學生自己去發現。而我們今天倡導的行動研究則開始關注教師的經驗。這樣，需要去行動、需要去研究的不僅僅是學生，還有教師，我們教師自身不能僅僅停留於杜威總結的、我們從課堂學到的民主教育學，還必須在這個過程中不斷地去反思，不斷地積累起我們自己的教育學。其他的教育學如批判教育學也有類似的主張。按照這種教育學，原先的那種主張價值絕對中立的科學教育學主要是一種維護現狀的教育學，因為它本身也包含著階級利益、權力意志和意識形態偏見。其實說到底，我們是沒有辦法按規律教育人的。孔子說：「吾十有五而志於學，三十而立，四十而不惑，五十而知天命，六十而耳順，七十而從心所欲，不逾矩。」《論語·為政》假設「從心所欲，不逾矩」是按規律辦的話，他七十歲才達到這個目標，不過三十來歲就開始收徒弟了，前面四十年都在誤人子弟。但要沒有前面這四十年，他怎麼能到七十歲呢？他生理上能達到七十歲，但他的心理年齡、社會年齡、教育學年齡，到不了七十歲。而他七十二左右歲就去世了。按規律沒辦兩年教育，就成了最偉大的教育家？因此，如果嚴格地說要按規律辦事情，那大家就不要辦事情了。所以「規律」這個東西，確實是很成問題的說法。當然還是有規律的，就是你和學生一起去，一起去探索、反思，錯了也沒有關係，改了就行，這個東西才是比較好的規律。不是說按規律辦事就不能錯，必須永遠對，那這個東西就永遠錯了。所以我們原來單純按照專業教育學來進行教育教學，實際上存在很多問題，包括我們對自身權威的維護，包括師生之間的等級關係，包括我們對社會代言人角色的盲從，等等。真正科學的教育學需要有一種「過程」和「批判」的取向。

這就需要恢復「深思熟慮的藝術」。就是說我們每個人都必須思考，不能簡單地照科學辦、照規律辦就了事，不能等著別人把教育學制定出來，我們再照著做就行了。我們每個人說到底還都是天生的教育者，還都是天生的教育家。我們每個人還得要按照我們自己所信奉的東西行事（當然，這些東西要

在開放的科學共同體中進一步經受考驗），我們每個人還得是真誠的人。你真誠，你相信這個東西，即使這個東西不好，但比你是不真誠，依葫蘆畫瓢，哪怕你依一個新葫蘆、一個很漂亮的葫蘆畫瓢，還是要好得多。因為教育說到底，還是一種心靈的藝術。所以我們不能用科學的教育學，來阻擋我們自身的成長，阻擋我們個人的教育學的成長。所以最新的教育學研究，倡導的是一種解釋的範式。我們以前的教育學，類似於精英主義的思想，指點江山，激揚文字，想要搞出一套最好的理論，所有人拿著都能去教。就是「為天地立心，為生民立命，為往聖繼絕學，為萬世開太平」。⁶但現在我們重在解釋，因而主要考察教師生活中到底有什麼成功的經驗，他的教育教學不符合我們的原則為什麼也能夠存在，而且為什麼這麼受歡迎？補習、應試教育這麼違背素質教育的理念，為什麼這個市場越做越大？課酬原來每小時100元，現在每小時200元、每小時300元，價錢為什麼還不斷上漲？諸如此類的東西開始受到關注。他的教育學跟我們課堂中間的教育學究竟是什麼關係？教師一對一輔導的時候用到的教育學跟課堂中用到的教育學到底有什麼不一樣？普通人的教育學與專業的教育學乃至校外「影子教育」（shadow education）中的教育學究竟有什麼差異？這些東西也都是有待深入研究的新主題。我們要理解我們教師，要去觀察、思考一些實際的教育問題，而不是脫離這些現實的東西，搞出一套百戰百勝的教育學。

這些蘊含在個體自身之中、現在正備受關注的教育學，我們可以用布魯納（J. S. Bruner, 1915-）的概念，把它稱作「庶民教育學」（folk pedagogy）。我們以前覺得，如果只靠經驗行事，我們只能是一個教書匠，或者只能是一個經驗型的人。經驗型的人有可能教得好，但也只是瞎貓碰到死老鼠了。或者只是劍走偏鋒，根本沒辦法學的。你這個經驗只能藏在你的肚子裡，你一死就爛掉了，不可能往下傳遞的，對教師的培養沒有意義。民間的個人教育學對教師的培養是不是真的就沒有意義？布魯納在其《教育的文化》（The culture of education）一書中，提請我們研究每個人都有的那種民間心理學和民間教育學：

我們與其他入之間的相互作用受到了我們日常對於他們的心靈是如何工作的直覺理論的深刻影響。這一點在相當程度上為反對主體性的行為主義者所忽略。這些直覺的理論儘管很少得到清晰的表述，但卻是無所不在的。

⁶見張載（字子厚，人稱橫渠先生，1020-1077）《張子語錄》，世稱「橫渠四句」。

這種直覺的理論直到最近才得到認真的研究。這種非專業的理論最近被專家們賦予了一個恭謙的名稱——「民間心理學」(folk psychology)。民間心理學不僅反映出某種「根深蒂固」的人類傾向，而且也反映出對於「心靈」某種深層的文化信念。民間心理學不僅反映出人類的心靈是如何隨時隨地工作的，而且還可以就兒童的心靈是如何學習的甚至怎樣才能使他們得到發展的問題提供一些觀念。就像我們在日常的相互作用中受到我們的民間心理學的指引一樣，我們在幫助兒童學習有關世界的知識的活動中也受到「民間教育學」觀念的影響。看一看那些與兒童打交道的媽媽、教師甚至保姆們，你就會非常吃驚地發現，他們有那麼多的行為受著「兒童的心靈像什麼樣以及如何才能幫助他們學習」一類觀念的指引，儘管他們可能根本不能夠說出他們的教育學原理。(Bruner, 1996: 45-46)

每個人都有一套跟別人打交道的隱秘知識，每個人也都有一套跟小孩打交道的隱秘知識。這一套知識說不清道不明，以前大多被忽略了，而當我們感受到它的存在的時候，我們就貶低它（即認為它不科學）。但現在這一套教育學慢慢地引起人們的關注。為什麼會引起人們的關注呢？這麼無聊的東西為什麼還值得我們去關注呢？那是因為「此中有真義」，而且我們也不希望「欲辯已忘言」。

陸、從個人的教育學到超個人的教育學

科學哲學家馬赫(E. Mach, 1838-1916)曾經有一種說法：

科學中的最大進步從來都在於成功地用清晰的、抽象的、可以傳達的語句來闡明人們在很早以前就本能地知道的東西，闡明如何把這些東西變成人類的永恆財富。(引自洪漢鼎譯，2005：765)

也就是說，科學其實表達的是常識，但是用最節儉、最簡練的方式明確地表達常識。我們平時能領悟到某個東西，或經常有某種東西在我們頭腦中一閃而過，但就是把我們憋得面紅耳赤也說不出來，或者需要羅囉嗦嗦說很多的話才能夠勉強強強讓人有所領悟。這就存在著嚴重的浪費。科學解釋則力圖把複雜

的現象分析為簡單的現象。

第一次看到這個觀點的時候我曾大吃一驚，但仔細一想，還真是說得很好。科學很多的時候就明顯建立在常識的基礎之上。這樣的一些常識，這樣的一些民間心理學和民間教育學，在我們現代教育情境中間被認為沒有用，也確實用不上。但這不是因為它沒有價值，而是因為它不適應這種情境。比如說我們教師與學生的關係應當接近父母與子女的關係這種現象學教育學的觀點（李樹英譯，2001），跟我們教師專業化的進程就是相反的。但它有意義，甚至有可能更接近教育學的真諦，更能使教育變成一種人與人之間心靈的溝通過程。這種教育學在現代性問題逐漸暴露出來之後意義更大。事實上，我們的一些學者從其他的一些方面也慢慢地領悟到，我們教師個人其實還有一套其他的教育學，這套教育學是很有價值很有意義的，但是在我們現代性的情境中間表現不出來。我們教師有時很有學問，但學問多了，課就講不清了。我們有的教師性格很好很有魅力，但魅力一多了，碰到有些學生就亂套了。⁷這就是最大最大的浪費。但浪費也沒辦法，只好板起面孔用自己所短來教小孩，學生反而聽話了。但由此也帶來了很多的問題。如彼此之間不親近，沒有認同，學生也不是作為知識的源頭，他們的興趣也需要我們重新去激發。

擺在我們教育學面前的突出任務，就是如何使我們作為天生的教育家也能發揮作用，或者說，如何更好地發揮我們民間教育學的作用，更好地發揮學科知識和人格魅力的作用，不要再簡單地被一些機巧的方法所迷惑，真正能夠以真心的、愛的、負責的方式與學生交往，與學生心靈溝通。讓我們像研究生導師尤其博士生導師一樣，也能與學生建立起親密的關係。讓我們身邊的人，都成為跟我們志同道合的人。到周遊列國的時候，我們也能像孔子一樣，到處都有學生，雖不是鞍前馬後地服侍，但大家都能從中體會到彼此的魅力、親和與認同。我們以前說知識就是力量，但忽略了這樣一套知識。我們能夠有什麼辦法，把這樣的一些知識，把隱藏在我們學科知識和人格魅力之中的這樣一種深層教育學也利用起來？使我們即使不經過非常嚴格的專業教育學的訓練，單純憑藉著我們的赤子之心也能夠跟學生溝通呢？如何能夠使我們的民間教育學、使我們的現象學教育學所描繪的大家親如一家或父子的場景，也能夠在我們的教育現場中間真正變為現實，而我們又能避免這種魅力的教育學所可能帶來的

⁷現代課堂教學的一個根本問題就是隱含在我們的學識人格之中的深層的教育學不能適應廣泛的課堂教學情境，因此，未完全專業化的教師總是只能在課堂上吸引自己的有緣人，同時將其他人拋諸腦後。現代教學的基本原則是「面向全體」，但最終因此而只能面向自己的有緣人（康永久，2009b）。

消極影響呢？

我們有學生曾經去研究新東方外語培訓學校（大陸的一家非常有名的外語考試培訓學校）的課堂。大家都認為新東方的課堂有魅力，但它的教育理念跟我們新課程改革的理念根本不一樣。新課程改革倡導自主、合作、探究三大理念，但這些在新東方的課堂中統統不見蹤影。事實上，新東方的課堂跟我們現有的大多數課堂一樣，基本上也是從頭講到尾，既沒有自主，也沒有合作，更沒有探究。一個大教室坐上四五百人，給你擺上幾個大電視，後面看不見老師本人的就看電視，然後由老師坐在電視裡吹。就這樣吹也能吹來這麼多錢，這到底蘊含著什麼樣的教育學呢？她的結論是：新東方學校的課堂教學不是杜威所說的生活過程，而是消費或享受生活的過程，「教育即生活」正大踏步地向著「教育即享受／消費」轉化，而這又與後現代思潮湧動的中國商業社會的發展息息相關（張曉蕾，2007）。既然不同情境必然有不同的教育學，消費社會必然有消費社會的教育學，其中大班教學尤其需要這種娛樂性的大眾教育學，那我們要發揮民間教育學的功效，就必須從關注個人的教育學（personal pedagogy）過渡到關注超個人的教育學（transpersonal pedagogy）。個人的教育學只致力於直接提升個人的教育教學技藝，而超個人的教育學則關注制度情境對教育教學的影響。

我們已指出，教育學不單純存在於教育學教材中間，也不單純存在於經過教育學訓練的頭腦中間，也不單純存在於天真浪漫的孩子身上。當然，教育學也不單純存在於民間人士的學識和人格中間。事實上教育學可以分為三種（康永久，2008b）。一種是專業的教育學，主要是遵循對事不對人的客觀中立原則、適應現代教學情境（在此師生關係高度匿名化），或者說師生之間設有親密關係，也經常不能志同道合，只有權利與義務聯繫，並主要由專家們總結出來的科學教育學。一種是原來就有的民間教育學，它們在根本上是一種魅力的教育學，作為緘默的教育知識普遍存在於所有（不管經是否專業教育學的改造）的個人、活動和文本之中。還有一種是制度情境中的教育學（pedagogy in institutional context），實際上也就是作為社會資本為個人魅力或技藝的教育應用提供情境支持的制度框架、結構關係與默會共識。

現在看來，當我們把教育學更多地存放在制度情境之中的時候，我們頭腦中間所要存放的專業的教育學就可以少一點，我們的學識與人格之中所蘊含的民間教育學就會更豐富一些。如果我們社會是一個民主社會，我們上教育學課的時候就不需要講這麼多杜威的民主教育學，這些東西從小就應開始在我們

頭腦中間紮根或生活本來就已在我們頭腦中間留下了這一套東西，不需要等到我們要當教師的時候才來不斷地灌。所以我們制度中間的教育學越多，我們頭腦中間需要專門儲存的教育學就越少。因為它早已成了我們身體的一部分。而現在我們學杜威的東西學了半天，還是有很大的擔心：這個東西怎麼搞，這個東西怎麼可能，你怎麼能夠這樣，學生豈不亂套了？我們要費很大的勁才能讓教師們有所收益。但是民主情境中成長起來的教師，對這個東西則將有一種天然的親近。他們會覺得這個就是這樣的，本來就是這樣的，這很奇怪嗎？不奇怪。所以不同的情境對我們學習的要求是完全不同的。如果我們的情境更有教育意義——按照杜威的說法也就是更民主，因為民主本身跟教育就有一種天然的同盟關係——那我們教書就更容易，我們的魅力就更少專橫與蠱惑性，而且我們就更能夠碰到有緣人。事實上，今天也確有一種教育學，它不是關注每個教師該怎麼去教學生，而是關注前述三種教育學之間的關係，關注教育制度生成與變革的機制，致力於理解、發掘和推進深藏在制度情境之中的教育學。這就是正在不斷發展的「新制度教育學」（new institutional pedagogy）（康永久，2003，2008a，2008b，2009a）。

參考文獻

- 王秋絨（1991）。**教師專業社會化理論在教育實習設計上的蘊意**。台北市：師大書苑。
- 王海龍、張家瑄（譯）（2000）。C. Geertz著。**地方性知識——闡釋人類學論文集**（Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology）。北京市：中央編譯。
- 毛傑（2009）。**在前台與後台之間：師生交往中的表演現象研究**。北京師範大學教育學院教育學系碩士論文，未出版，北京市。
- 石中英（2001）。**知識轉型與教育改革**。北京市：教育科學。
- 任鐘印（譯）（1989）。M. F. Quiutilianus著。**昆體良教育論著選**。北京市：人民教育。
- 李樹英（譯）（2001）。M. Manen著。**教學機智——教育智慧的意蘊**（The

- tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness)。北京市：教育科學。
- 吳文藻、謝冰心等（譯）（1982）。H. G. Wells著。世界史綱（The outline of history）。北京市：人民。
- 吳元訓（譯）（1991）。J. S. Brubacher著。教育問題史（A history of the problems of education）。合肥市：安徽教育。
- 周曉虹、周怡（譯）（1987）。M. Mead著。文化與承諾：一項有關代溝問題的研究（Culture and commitment: A study of the generation gap）。石家莊：河北人民出版社。
- 林榮遠（譯）（1997a）。M. Weber著。經濟與社會（上）（Wirtschaft und gesellschaft）。北京市：商務。
- 林榮遠（譯）（1997b）。M. Weber著。經濟與社會（下）（Wirtschaft und gesellschaft）。北京市：商務。
- 林榮遠（譯）（1999）。F. Tonnies著。共同體與社會：純粹社會學的基本概念（Gemeinschaft und gesellschaft: Grundbegriffe der reinen soziologie）。北京市：商務。
- 洪漢鼎等（譯）（2005）。D. J. Ocorner著。批判的西方哲學史（A critical history of western philosophy）。上海市：東方。
- 徐大建（譯）（1992）。G. Ryle著。心的概念（The concept of mind）。北京市：商務。
- 陳光金、沈傑、朱諧漢（譯）（2001）。É. Durkheim著。道德教育（L' éducation morale）。上海市：上海人民。
- 渠東（譯）（2000）。É. Durkheim著。社會分工論（De la Division du travail social）。北京市：三聯。
- 許澤民（譯）（2000）。M. Polanyi著。個人知識：邁向後批判哲學（Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy）。貴陽市：貴州人民。
- 張汝倫（譯）（2004）。M. Oakeshott著。政治中的理性主義（Rationalism in politics and other essays）。上海市：上海譯文。
- 張曉蕾（2007）。課堂教學的「新東方」？——對新東方培訓課堂的探究與思考。北京師範大學教育學院教育學系學士論文，未出版，北京市。
- 康永久（2003）。教育制度的生成與變革：新制度教育學論綱。北京市：教育

科學。

- 康永久 (2008a)。教師知識的制度維度。**教育學報**，3 (4)，54-59。
- 康永久 (2008b)。回歸生活世界的教育學。**教育研究**，6，24-30。
- 康永久 (2009a)。民主與教育學。**教師教育研究**，1 (21)，31-35。
- 康永久 (2009b，12月1日)。隨意隨性的教學。**中國社會科學報**，8版。
- 黃永堂 (1995)。**國語全譯**，貴陽市：貴州人民。
- 郭斌和、張竹明 (譯) (2003)。Plato著。**理想國 (Republic)**。北京市：商務。
- 童世駿、鬱振華、劉進 (譯) (2004)。G. Skirbekk、N. Gilje著。**西方哲學史——從古希臘到二十世紀 (A history of western thought: From ancient Greece to the twentieth century)**。上海市：上海譯文。
- 傅佩榮 (2009)。**國學的天空**。西安市：陝西師範大學。
- 傅任敢 (譯) (1984)。J. A. Comenius著。**大教學論 (Didactica Magna)**。北京市：人民教育。
- 賈湛、文躍然 (譯) (1989)。F. A. Hayek著。**個人主義與經濟秩序 (Individualism and economic order)**。北京市：北京經濟學院。
- 厲以賢 (主編) (1992)。**西方教育社會學文選**。台北市：五南。
- 蔡受百 (譯) (1964)。T. Veblen著。**有閑階級論——關於制度的經濟研究 (The theory of the leisure class: An economic study of institutions)**。北京市：商務。
- 趙祥麟、任鐘印、吳志宏 (譯) (2001)。J. Dewey著。**民主主義與教育 (Democracy and education: An introduction to philosophy of education)**。北京市：人民教育。
- 鄭文樾 (譯) (1989)。K. Ushinsky著。**人是教育的對象——教育人類學初探 (Человек Как Предмет Воспитания: Опыт Педагогической Антропологии)**。北京市：人民教育。
- Bernstein, B. (1977). Class and pedagogy: Visible and invisible. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 511-534). New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.
- Malinowski, B. (1936). *The foundations of faith and morals: An anthropological analysis of primitive beliefs and conduct with special reference to the*

fundamental problems of religion and ethics. London: Oxford University Press.

McEwan H., & Bull, B. (1991). The pedagogical nature of subject matter knowledge. *American Educational Research Journal*, 28(2), 316-334.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.