

从教育事理到教育学理: “教育学原理” 70 年发展的理论反思

◆ 刘庆昌

[摘要] 教育学原理作为一个独立的学科建设,在我国是从 20 世纪 90 年代开始的,但“教育学原理”之名却早已有之。由于这一领域的复杂性,至今仍存在着许多难解的疑惑,其中最为明显的问题是“教育学原理”与“教育原理”的难以区分。面向未来,教育学原理的研究必须首先清除一些认识上的障碍才能够顺利地向前发展。回顾新中国成立 70 年来教育学原理的变化,可以发现教育事理与教育学理的相互交织和逐渐分离是一条基本的线索。顺着这条线索分析,两个明晰的发展阶段得以呈现,分别是“教育学原理”意识的苏醒和“教育学原理”学科的独立。然而,其独立只是一个符号性的开端,与其发展直接相关的学科规训和教育问题仍然需要我们持续不断地思考。

[关键词] 教育学原理; 教育事理; 教育学理; 理论反思; 新中国成立 70 年

[中图分类号] G40

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2019) 10-0001-08

以“教育学原理”为名的著作出现,我们可以追溯到 20 世纪初,但“教育学原理”作为一个学科只能从 20 世纪 90 年代算起,其标志为 1990 年颁布、1997 年修订的《授予博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业目录》中明确地把“教育学原理”设定为教育学一级学科下的二级学科,但这并不意味着“教育学原理”的历史只能从 20 世纪 90 年代说起。任何显形的理论事实,固然不排除天才个体的独立贡献,但即使如此,渐变的过程也一定隐含在显形之前的思维流变之中。1949 年新中国的成立的确是国家历史发展中的一个转折点,而这一具体的历史条件也的确为教育学理论的发展创造了一个全新的开端。由此出发的教育学理论变化,一方面会与其过往具有内在的连续性,另一方面也会因新的历史条件而开启独特的个性发展之旅。具体而言,“教育学原理”在学科化之前存在着由事理向学理的逼近,同时也促发了教育学者对“教育原理”和“教育学原理”关系的困惑。这种困惑在近十余年来,逐渐演变为学者们在理论层面对“教育原理”与“教育学原理”的辨析,但实事求是地讲,辨析并无满意的结果,甚至在某种程度上催生了更多的困惑。面对这种情况,我

们自然需要更为冷静的审视,而且对于其中的困惑,我们并非完全束手无策,只是需要寻求更合适的思维策略。至少,我们需要对与此种困惑相关的理论问题作必要的梳理,并在此基础上探查“教育事理”和“教育学理”形成的认识论路径。在可能的情况下,还需要对“教育事理”向“教育学理”的跨越作出知识论的解释。

一、相关问题的必要梳理

无论我们怎样区别教育原理和教育学原理,有一点是无须争论的,此即教育必是它们共同的思维对象,也正因此,才出现了实际存在的教育原理和教育学原理文献在著作者那里少有自觉的区分,在文献接受者那里更是难以辨别。我以为问题的关键在于“教育”这一词语所具有的双重意义未能结构性地呈现在人们的意识中。进一步说,“教育”一词作为“名”,在理论世界中毫不违和地关联着已在的教育客观事实和未在教育主观意象,前者成为反映认识的对象,后者成为建构认识的目标。其中的反映认识是指研究者对作为事实存在的教育现象的理性把握,其有效的结果是研究者对教育现象背后的本质和规律的如实客观反映;建构认识则是指研究者在反映

刘庆昌/山西大学教育科学学院教授(山西太原 030006)。

认识的基础上发挥逻辑的效用,从内含教育本体的教育概念出发,对教育的主观意象进行纯粹理性的建构。换言之,对教育的反映认识,最终也归结为具有一定抽象水平的判断和判断序列,但因其起点在教育经验世界,其结果自然无法与真实的教育事项和经验特征完全剥离,教育原理就是这样的结果。作为反映认识结果的教育原理,虽然具有一定的抽象水平,但它所呈现的教育在结构上与人们对教育的感知具有内在的一致性,因而具有了一定程度的现实性。从此意义上讲,人们对教育的建构认识就具有了更为纯粹和理想的品格。应该明确,对教育的建构认识是从教育概念出发的。尽管概念具有经验的基础,但它一经形成便会与具体、特殊的事实或情节相脱离。因而,基于教育概念的教育建构认识,其结果必然会具有教育原理所无法比拟的纯粹性和理想性,其实这就是教育学原理。教育学原理所言说的当然也是教育,但它呈现给人们的教育并不是与教育现实同构的判断和判断序列,而是符合纯粹逻辑和积极价值的教育逻辑体系。从如上的分析中,我们分明触碰到了教育之事、教育事理和教育学理,进而极有必要对这三个问题作必要的理论梳理。

首先是教育之事,也就是教育这件事,这无疑是一切教育之思的原始基础,所谓“理论来自于实践”中的实践就是指教育之事。这个问题看似基础,但在人们的意识中并不那么清晰。给予这一问题较好回答的,是教育学家胡德海教授,他在《教育学原理》一书中认为,人类社会的教育形态“是由教育活动、教育制度(或称教育事业)与教育思想这三个因素组成的”^[1]。这一认识的最可取之处在于理性地区分了社会中的制度化教育系统亦即教育事业和教育者实际从事的教育活动。更进一步说,在教育学学科语境中,教育这件事情,实际上拥有两种意义:其一是社会治理者意识中的,与政治、经济、文化等诸系统相互依存、相互作用于社会大系统中的教育事业;其二是发生在教育者和受教育者之间的,以知识、情感、价值等为内容和中介的,帮助受教育者进步和发展的教育活动。对于教育事业,人们关注的是它的社会存在方式、它在社会系统中的功能,以及它的健康发展对政策、资源和环境的要求。可以看出,教育事业意义上的教育就是一个完整的教育生态系统。对于教育活

动,人们的关注则直指它的运行和操作,通常会以受教育者理想的知识、技能、智力、美德为目标,在教育内容和方法上做文章。进而,课程、教学、训育、管理等具体问题会成为人们思考和研究的范畴。可以看出,教育活动意义上的教育就是一个以“目标—手段”为其内核的教育工作系统。

其次是教育事理,也就是教育这件事背后的道理。由于存在着两种意义上的教育之事,自然也就存在着两种意义上的教育事理。其一是教育事业的宏观运行之理。此种教育之理的主旨是教育在人类社会系统中的功能化运动规律,具体表现为大多数“教育概论”中对教育与政治、经济、文化等功能性关联的理性认识。其二是教育活动的微观操作之理。此种教育之理的主旨是教育工作现场的技术性和价值性操作原则,具体表现为具有逻辑自洽性的课程论、教学论、德育(训育)论等具体理论体系。教育事理之为事理,主要是因为它本质上属于对教育之事的理性说明,换言之,它属于对教育实际运行的理论抽象,其主要功能在于帮助人们理解教育事业的现实运行和操作。在认识论上,教育事理因属于人文实践事理,它既可能来自理论抽象过程,也可能来自经验总结过程。无论如何,教育事理所内含的信息必有客观的事实作为其来源,因而是研究者对教育之事进行能动性反映的结果。

再次是教育学理。或许其内容与教育事理具有某种相似,但在认识论上却具有与教育事理不同的旨趣与品格。当然,教育学理与事理迄今并没有成熟的区分,否则也就不存在名称上并存的“教育原理”和“教育学原理”在实际论域和论法上又大同小异的局面了。两者名称上的并存,说明研究者或许隐隐约约地觉察到两者的差异;两者实际论域和论法上的大同小异,则说明研究者并未明了两者差异的究竟。在这一问题上,我认同教育学原理作为一门学科,属于原理理论。所谓“原理理论是由原理支持的假说,而原理则由经验事实支持,它是用归纳法形成的”^[2]。从这里,我们立即意识到教育事理正是从经验事实中归纳而来的原理,而教育学原理则是基于教育原理的假说。但问题并无法到此完结,这是因为教育学原理固然是基于教育原理的,但要说它是一种假说显然不符合实际。暂且不说教育学原理为什么不是假说,我们必须指出“原理理论”

(principle theories) 是爱因斯坦在谈论物理理论与建构理论 (constructive theories) 并举的概念, 这种说法对我们有启示, 却不能完全照搬使用。不同于自然事物的纯粹客观形成, 如教育这样的人文事物是在人类社会生活中历史生成的。教育的历史生成性固然决定了理论化的教育原理需要从经验事实中抽象归纳而来, 但同时也决定了教育学原理不会是基于教育原理的假设。我以为, 教育学原理无疑是教育学理, 但教育学理并不是一种等待验证的假设, 而是具有超越性的一般性教育理性逻辑。教育学理的根源当然是经验性教育历史事实, 但它呈现的是承接教育历史的每一个当下中的人们对教育这件事情的最纯粹、最具有逻辑可靠性的理论建构。这种教育学理不仅能从根底处解释既有的教育客观存在, 还具有启示人们预见未来教育的潜质, 一定程度上成为人类教育理性的源泉。

概括起来, 教育学原理也就是教育之学理, 它来自教育原理的启示; 教育原理也就是教育之事理, 它来自教育的经验事实; 而教育之事, 就是作为教育事理来源的教育经验事实。通过如上的理论梳理, 我们一方面在为 70 年以来教育学原理的反思寻求坚实的基础, 另一方面也在梳理中看到了教育学原理与教育原理的思维血缘关系。这便支持我们不能把对教育学原理 70 年的反思简单地建基于教育学原理的名称之上。纵览教育学的过往, 我们分明能够发现, 现实的和实践的取向使教育学从学科建立之初就缺乏深厚的认识论准备, 以致日常思维和话语与学术思维和话语长期相互交织在一起, 由此而出现事理和学理的概念模糊与纠结实属正常。反过来, 在理清事理和学理的基础上对 70 年的教育学原理进行理论反思, 才能够获得有效作用于学科发展的学术信息。

二、“教育学原理”意识的苏醒

撇开学科的立场, 就名称而言, “教育学原理”在 1949 年之前也已有之, 如 1904 年和 1933 年就分别有日本迟秀三郎和美国桑代克的《教育学原理》面世, 对我国 1949 年后有影响的也有 1947 年出版的苏联冈察洛夫的《教育学原理》。因而可以说, 1949 年以后, 我国学者所著述的“教育学原理”, 主观和客观上都是对以往“教育学原理”的抽象承接。如果追究其内

涵, 至少在 1990 年被研究生教育领域划定为教育学的一个二级学科之前, “教育学原理”基本上与一本书的“教育学”或“教育原理”是近义甚至是同义的。这种现象的产生, 一方面与教育学的传统有关, 即无论是夸美纽斯, 还是康德、赫尔巴特及杜威, 相互间的区别主要在于学科意识的有无和抽象程度的高低, 一脉相承的是均在论述教育之事, 转换为主题, 大致是“教育(之事)是怎样(做)的”和“教育(之事)是应该怎样(做)的”。他们思想的精华既有对教育历史经验的归纳, 也存在某种前提性思想和理论的演绎, 但究其著述的立意来说, 其思维的对象的确是现实的教育实践。

1949 年新中国成立后, 欧美教育学的思想及其中国化的表达逐渐退场, 教育领域开始引进和传播苏联的教育学理论。在此背景下, 凯洛夫的《教育学》中译本于 1950 年 12 月在人民教育出版社出版, 作为第一本被引进的教科书, 开始对我国教育学的教学和研究发生影响。而在 1951 年, 冈察洛夫的《教育学原理》(初译稿) 也由人民出版社出版。从此时开始, 直至 1966 年, “共计翻译出版苏联教育学专著 56 本, 其中 1949 年至 1957 年为 52 本, 1953 年至 1955 年为高峰期, 分别是 20 本、7 本和 8 本, 而 1960 年至 1966 年无一本译著出版”^[3]。面对这一现象, 人们通常多关注这种整体学习和具体人物及其思想的正确性和适用性, 却很少关心其中的学理问题。这并不是一种疏忽, 客观上反映出教育学学科在具体历史阶段的认识论特征。实际上, 中国教育领域对苏联教育学思想的学习并非始终机械照搬。1956 年, 由于毛泽东明确指出, 学习苏联“必须有分析有批判地学习, 不能盲目地学, 不能一切照抄, 机械搬运”, “应该学习外国的长处, 来整理中国的, 创造出中国自己的、有独特的民族风格的东西”, 中国教育学界便开始逐渐摆脱教条主义的思维, 并萌生了教育学“中国化”的意识。可以想到, 在历史环境的变化中, 以凯洛夫教育学为代表的苏联教育学思想, 不仅地位发生了动摇, 紧随其后的则是兼有理性和非理性成分的批判。这样的批评整体上一直持续到 21 世纪之初。如果稍作具体的说明, 那就是 1976 年以前的对苏联教育学批判, 包含着政治的、社会的和学术的多重意义。1976 年以后, 尤其是 21 世纪初“新课程改革”中的批判基本

上是教育学术和专业意义上的批判。

尽管我国教育学在 1976 年以后的 40 多年来具有了越来越纯粹的学术性,但就“教育学原理”来说,仍处于一种要么不做界定、要么难做界定的状态。不过,从语言应用的角度分析,当人们越来越自信和习惯地使用“教育学原理”一词时,说明有别于“教育原理”的“教育学原理”意识真正苏醒了。1993 年成有信主编的《教育学原理》出版,1998 年胡德海著作的《教育学原理》出版,应被视为这种意识苏醒的重要标志。客观而言,成有信主编的《教育学原理》更近于一本书的“教育学”。该书集聚诸多教育学领域的专家参与,内容涵盖了从教育基本理论问题到课程教学及班级管理等操作层面的问题,应该说每一个部分都能反映当时较深刻的研究,但还是称不上学科意义上的“教育学原理”。从成有信在该书出版前对“审读者”意见的应答^[4]来看,一方面,“审读者”的思维仍存在保守的非学术思维,自然谈不上对“学理”的认知,另一方面,“应答者”的应答也只是做到了观点上的针锋相对,也同样没有“学理”意识。也可以说,该书所言说的教育,仍是具体历史背景下的教育,这一点可以从他对“审读者”认为该书“严重脱离实际”的反驳,和对该书“现代社会是商品社会”“现代教育具有商品属性”的观点进行的辩护中洞察出来。相对而言,胡德海的《教育学原理》更具有对“教育学原理”的自觉认知。之所以有如此判断的理由如下。其一,该书明确指出了教育学原理与教育学的关系,认为“教育学体系与教育学原理等各部门分支学科之间是整体与局部的关系,教育学原理和教育学体系中的其他各部门分支学科之间是普遍与特殊的关系”^{[1]34}。在这里,教育学原理的“学科”意识已经十分明晰,而且教育学原理在教育学中的位置和特点也得到了辩证的揭示。其二,该书还进一步指出了教育学原理作为基础理论学科的研究对象,一是教育学自身,二是教育,需要特别指出的是作者认为这里的教育是“人类教育的总体”^{[1]36}。这种认识无疑是我国教育学理论发展中的一次进步,但也须指出该书实际的论域与论法仍未完全走出传统教育学的范围,在认识论意义上,对教育现实进行抽象总结和从已有思想出发进行逻辑演绎,仍是其基本的特征。换句话说,胡德海的《教育学原理》的

确对以往的“教育原理”和相当于一本书“教育学”的“教育学原理”有明显的超越,但在更为自信和理性的教育学学科意识之外,还是在说明教育这件事情。

从认识论的角度分析,胡德海《教育学原理》中的主要理论成果具有典型的“事理”特征,最重要的依据是在作者看来,“理论之所以能够对实践有普遍的指导意义,是因为它对研究对象的科学抽象,这种抽象不是模棱两可的思辨,而是从一定的逻辑起点出发透过现象对事物本质联系的分层次的升华”^{[1]35}。在这一段论述中,作者所说的对研究对象的科学抽象,对于人文实践的研究来说,只能是对实践运行章法的抽象反映。作者对科学抽象和思辨的有意识区分,恰恰折射出了其坚定的反映论的认识立场。反映论的认识论并无半点落后,但其功能毕竟是有限的,应该说它对于发现式的科学研究更具有解释力和指导力。而发现式的科学研究最容易获得的便是物理、心理和事理。具体到教育学原理,在事理的层面,其所对应和指向的就是现实的教育实践。也因此,旨在求得教育事理的教育原理或教育学原理研究者,通常会相信“理论从实践中来,又要回到实践中去,指导实践”。实践是事,教育实践是教育之事。从事中来的理论,只能是事理;也只有表达事理的理论,才能较少障碍地回到实践中并指导实践。如此看来,作为一本书“教育学”替身的,或是无异于“教育原理”的“教育学原理”,根底上仍然是在述说教育事理。既然是在述说教育事理,那它自身的变化与现实社会的变化几乎无法分开,甚至可以说,每一种“教育原理”,包括实为“教育原理”的“教育学原理”,都是述说者自己时代的“教育”的原理,因而并不具有最高的理论抽象性。

不管怎么说,到了 20 世纪 90 年代,我国学者的“教育学原理”意识可以说苏醒了,当然把这种苏醒置于人类教育学发展的线索中,也可以说是一种复苏。客观而言,直至这一时期的“教育学原理”整体上还处于事理性的“教育原理”阶段,但想走向教育学理的学术运动也已经开始。实际上,即使是关于教育事理的述说,一旦述说者有了逻辑意识和抽象努力,就已经是夹杂着事理和学理的复合性述说。只是其中学理的成分并未被述说者自觉认识到,也就只能充当未来学理性的“教育学原理”的潜在根源。在此

意义上，作为教育事理述说的“教育原理”对真正的、述说教育学理的“教育学原理”的最终产生是具有孕育功能的。

当然，催生“教育学原理”的原理不可能是“教育原理”本身，现在看来应该是指向这一问题的元教育理论思考。在我国教育学领域谈论元教育理论研究，不能不提及陈桂生，他不仅对教育理论进行了有意义的分类，而且对中国“教育学现象”做了较为深刻和犀利的分析。就“教育原理”来说，陈桂生曾经把自己的教育理论探索划分为三个阶段，其中的前两个阶段是以其1993年所著的《教育原理》和2000年所著的《学校教育原理》作为标志的。陈桂生自己在反思时说“《学校教育原理》……关于‘教育’的总体思考，重在教育的‘形式结构’与内涵演变的考察。这种考察比《教育原理》周严，独立研究的成分较多，但比《教育原理》更加缺乏可读性。”^[5]在此基础上，他继续说“《学校教育原理》相对于《教育原理》，或近于‘教育理论问题研究’之作。不过由于一向关注的是教育的‘原理’，……故所谈的问题同一般教师日常关注的‘教育问题’较为隔膜。”^[5]我无法断定陈桂生是否意识到他的《学校教育原理》实际上已经具有了明显的“教育学理”倾向，仅从我的分析来看，他所重视的教育的“形式结构”和他所关注的教育的“原理”，其实已经不是对教育之事的分层次抽象升华了，而是接近于“教育学理”，这正是教育学原理的真正内涵。也正因此，其述说才更加缺乏可读性，也才可能让一般教师感受到隔膜。陈桂生的教育学思维具有鲜明的分析哲学性格，因而他难以容忍不同性质教育概念的混淆和不同性质教育命题的混淆，进而能在自己的理论陈述中“分清并兼顾事实层面、逻辑层面与价值层面以及可行性层面”^[5]。他对这几个层面的明晰区分便足以说明教育事理和教育学理的区分已经走到了自觉意识的门口，真正的、表达教育学理的“教育学原理”真可谓呼之欲出，但可惜的是陈桂生至此就把接力棒留给了而不是递给了后来人。

三、“教育学原理”学科独立

1990年对于“教育学原理”来说是有特殊意义的。这一年的10月，国务院学位委员会和国家教育委员会颁布了《授予博士、硕士学位和培养

研究生的学科、专业目录》，在其中，“教育学原理”替代“教育基本理论”，成为教育学一级学科之下的一个二级学科。表面看来，这只是一个称谓问题，实际上反映了我国教育学领域相关认识的进一步成熟。虽然在此之前已经有以“教育学原理”为名的著作或教科书出现，但却谈不上学科意义上的自觉，我们甚至可以猜测一些“原理”的译名也可能是翻译者对“原理”一词的偏好所致。这也不是随便一说，要知道汉语中的“原理”一词至少可以对应英语中的 principle、theory 和 laws，而“教育学原理”至少对应着 principles of education 和 foundations of education，有时候甚至是对 philosophy of education 的翻译。这种语言翻译上的多样性表达，是词语意义丰富性的表现，也是概念翻译不准确的表现，一定程度上也影响了我国教育学理论的逻辑和严谨程度。

教育学术对于社会环境的依存性，使一个实际上不很严谨的研究生教育学科专业目录，因明确列出了“教育学原理”竟然具有某种历史价值。学者们从此有了依据，并在研究生教育质量的不断提升中，对“教育学原理”实施着属于学科建设范畴的各种行动。由于“教育学原理”已经在学科分类标准中有了自己的位置，尽管其内涵性的发展仅可意会、难以言传，但其学科存在的“合法性”已无可置疑。当然，在学科的意义建设“教育学原理”，不可能没有新的变化，只是已经出现的变化能否使“教育学原理”升级换代，这还需要我们认真分析。有研究者在论述改革开放40周年“教育学原理”的成就时，使用了“历史性飞跃”一词，而在这一飞跃中，“教育学原理”作为学科名称的确立被视为一个重要的标志，具体标志了“教育学原理”学科的创立。但实事求是地讲，直至目前来看，所谓“教育学原理”学科的内涵还远远配不上学科的名称。仅就各高校教育学原理专业的硕士、博士招生方向来看，可谓五花八门，大略有教育基本理论、教育哲学、教育社会学、教育政治学、德育原理、教育文化学、教育人类学、教育法学、教育改革与发展、家庭教育等，足见这一领域的人们对于“教育学原理”的论域和性质基本没有理性的认识。而在教育学术实践中，教育学原理至少与教育哲学和教育基本理论尚未形成合理的关系。或许是因为作为教育学研究对象的教育

过于实际,包括被称为理论教育学或教育基本理论的“教育学原理”,始终难以走出探究教育事理的困境,结果之一就是未能建构出具有严谨逻辑和高度抽象的教育学理性知识。这一状况反映到教育学者的著述中,就是“教育学原理”与“教育原理”大同小异、实同名异,在这种情况下,即便有合法的学科称谓,也没有什么实质性的学科意义。

令人欣慰的是,在学科认知整体上模糊的背景下,还是出现了有活力的思考,而这些思考客观上也与“教育学原理”的学科在研究生教育系统中的确立具有密切的联系。不过,这一类思考应该说是姗姗来迟。虽然不能否认存在着教育理论研究者非正式的和零碎的思考,但公开发表的“教育原理”与“教育学原理”的辨析论述,直至 2007 年才逐渐出现而且为数不多。这一方面最为系统和具有代表性的研究是齐梅的《教育学原理学科科学化问题研究》,作者在该书中从各个角度论述了教育学原理及其科学化问题,对教育学原理与教育学、教育哲学等作了理性的区分。此后,还出现了其他一些关于教育学原理与教育原理关系的论述,撮其要而述,不同作者的共同认识是“教育学原理不等于教育原理”。总体来说,人们对“教育原理”的理解容易达成共识,而对“教育学原理”的理解就有所分化了。这是因为教育原理之教育,无论怎样还是一个较为明晰的概念,而教育学原理之教育学就是一个比较复杂和模糊的概念了。研究者非常容易受语言本身的启示,能很自然地推断出:教育原理是(关于)教育的原理,而教育学原理是(关于)教育学的原理。这样的结论,之于教育原理来说基本合适,但之于教育学原理来说就很值得琢磨。如果遵从此解,教育学原理也就约等于元教育学了。

需要强调,自教育学原理被确定为独立学科之后,教育理论研究者对其内涵、边界等基本问题日益重视,甚至可以说,迄今为止的这一时期,教育学原理领域最值得称道的研究就是对学科自身基本问题的思考,至于不断出现的“教育学原理”教科书,尽管各有其独特的地方,却没有根本的变化。概括来讲,各种“教育学原理”教科书的内容结构,基本上可用“教育学基本问题+新或旧意义上的教育原理”来表示,实际上是以此来区别于“教育原理”。挖掘其背后的认

识基础,与一位研究者的认识比较符合,即“‘教育学原理’是关乎教育之‘学’的原理,而‘教育原理’是无关乎教育之‘学’的纯系‘教育事理’的原理”^[6]。这种认识实际上也支撑了长期以来存在的“教育学原理”与一本书的“教育学”难以区分的事实。值得肯定的是,这一认识中提及“教育事理”,而值得感叹的是,这一认识在教育学原理的性质这一关键问题上并无新意。在这一关键问题上,齐梅的认识具有独特的视角。她借鉴了爱因斯坦、杨振宁关于物理学理论的观点,指出教育学原理属于原理理论,应该把逻辑的完美和基础的坚实作为目标。因此,在教育学原理体系建构时,首先要从日常思维中提炼出与感觉经验直接相关的原始概念(通常为实体概念);其次通过词义分析和逻辑定义,从原始概念中抽象出尽可能少的基本概念(通常为非实体概念,与经验无直接相关);“然后是找出基本概念之间的逻辑联系和关系,并把这些联系和关系的规律性上升为原理(原则);最后是在原理基础上进行演绎推理,建立逻辑完美和基础坚实的原理理论的科学体系”^[2]。不过,齐梅又觉得这是教育学也许不可能实现的学术理想,我以为在这一问题上应持有乐观的立场。作为人文实践的教育的确实不同于物理世界,但认识论意义上的“原理理论”并非不能在教育学中形成,最多只会是教育学中的原理理论不会内含许多纯粹的因果律,但这并不影响具有个性的教育学中的“原理理论”存在。

实际上,具体学科的发展与学术文化环境是具有互动性的。在国家关注“学科建设”的大背景下,“学科意识”也会逐渐由肤浅而深刻、由幼稚而成熟。任何时候,我们都不能忘却“学科”之“学”所具有的认识论意义。人类的教育之思,从教育思想到教育理论再到教育学,在这一历史流变中,思考的对象始终是教育,变化的是认识论的原则。教育思想是教育经验引发的、关于教育的、有意义的所思所想,其核心在于意义;教育理论,既可以是对教育经验中的(相关)关系的抽象,也可以是对具体教育思想的经验确证;而教育学则是在教育思想和教育理论的基础上,就教育整体进行的知识组织与原理建构。客观地讲,我国教育学科的学术教育尚不成熟,思想创造和理论建构的认识论和方法论教育尤为不足,在某种意义上说甚至没有起步,从而使学习研究

的学生在思想和理论领域缺乏必要的学术规训，这应是制约教育学原理理论及元教育理论研究难有进展的根本原因。实践主义和实用主义的倾向，也加剧了教育基础理论研究薄弱的程度，由此导致的教育学原理以至整个教育学，对一般哲学少有贡献，对教育实践影响乏力，也就在情理之中。现在的主要问题是，教育学原理的“学理”特征并未引起普遍的关注，研究者基本上是在“教育学原理”的名义下做着“教育原理”的，亦即“教育事理”的工作。

当然，我们也不能漠视属于教育学原理范畴的一些局部的教育思想和理论进展。有研究者在总结改革开放 40 年中教育学原理发展的时候，提及中国当代的教育学学派的创生。^[7]其中说到的“生命实践教育理论”“主体教育理论”和“情境教育理论”等，无疑是可贵的教育思想和理论成果，但这些理论成果整体上仍属于作为学科的教育学原理之建构的重要材料。“生命实践教育理论”较为特别，就其知识论的性质而言，当介于教育原理和教育学原理之间，可视之为在“教育学原理”层面上的有效探索。除此之外，教育哲学领域的研究者对“教育思维”“教育意念”等问题的研究，对柏拉图、康德、杜威等哲学家教育思想的研究，对后现代主义教育思想、现象学教育哲学等教育思想理论流派的研究，对于教育学原理学科内容的丰富和体系的建构，均会产生深刻的影响作用。

再回到教育学原理的“学理”特征问题上，需要强调的是，“教育学原理”固然也在言说教育，但它对教育的言说是在陈桂生所说的“逻辑层面”和“价值层面”进行的，而不是在“事实层面”和“可行性层面”进行。而同时兼顾逻辑与价值，正是教育学区别于物理学的地方。一旦远离了事实和可行性，教育理论的建构便只需考虑自身逻辑的严谨与价值的正当，思维的自由必然会促进教育学想象力的极大丰富。如上这两种考虑，注定了教育学原理具有科学与人文的复合性格。但是，这种复合性格也不会影响教育学原理的“学理”特征。所谓“学理”，并不神秘，其实就是把非实体的、与经验无直接相关的基本概念作为原材料，遵循正确的教育价值原则，在纯粹逻辑的意义上进行理论建构的结果。教育学

理还是教育的道理，当然不是事实层面和可行性层面的教育的道理，而是逻辑和价值层面的教育的道理。其中，逻辑是核心，价值是对逻辑建构的必要规制。

四、面向未来的初步思考

立足当下，我们审思新中国成立 70 年来教育学原理的存在状况，简而言之，即是在意识苏醒之后，很快借助于一种制度化的提醒就进入学科建设阶段。历史存在的概念模糊、认识论准备不足以及实践主义和实用主义的持续影响，并不会随着学科在名义上的独立而自行消失。就此来看教育学原理的未来，真可谓任重而道远。就目前来说，一方面很有必要确立教育学的理论自信，应珍惜和认真审视 70 年以来，尤其是改革开放 40 年以来，中国教育学者所做的努力和成果；另一方面也很有必要在人类总体意义上统合中外优秀的教育思想和理论成果，寻求具有最高普遍性的教育学理。在认识论和研究方法论上，需要优先解决从“教育事理”向“教育学理”的知识论跨越问题。只有这样，“教育学原理”才能够从事理与学理的纠缠中摆脱，进而显露出自己的本相。

这是一个与哲学认识论有关的问题，因而首先需要从事理与学理在认识论上的差异加以说明。我们知道教育学者多能意识到“教育原理”是教育之事理，但也有学者认为“从哲学上说，任何原理都是一种思维抽象，属于认识论范畴而不关涉本体论，本体论意义上的事物只是运动变化着，无所谓原理不原理。所以，任何‘原理’都是‘学理’”^[8]。我以为此种认识更适用于对自然世界的认识，而不适用于对人文实践的认识。因为，自然世界运动的规律在未被人认识之前的确是自在而在的，但人文实践活动就截然相异了。具体来说，人文实践活动的道理，在未被人们认识之前，是以实践者个人知识或是缄默知识的方式存在的。实践者是有意识的，即使他们无法系统言说出实践的道理，也不影响他们按照自己所在的传统中的章法进行自己的实践。正因此，像教育这样的人文实践，它运行的道理在原理化之前是客观存在于实践者意识中的。从而，人们对教育事理的认识，第一步总可以表现为把

处于缄默状态的道理显在化，让粘连着具体细节的道理简明化，由此而得到的“教育事理”对于教育实践者来说是亲切而无隔膜的。他们从“教育事理”中可以意识到自己的存在感，并能通过掌握“教育事理”获得教育实践的理性自觉。我们过去的与教育原理、教育学难以区分的“教育学原理”实际上就是在表达一种“教育事理”。真正的“教育学原理”是表达“教育学理”的，此学理的根源也在教育实践中，但教育实践并非其直接的来源。如果说“教育事理”是对教育实践活动的日常道理之抽象与升华，那么，“教育学理”则是从“教育事理”中发现结构事理的关键概念，然后再在教育价值原则引领下，运用关键概念进行逻辑运演所获得的高度抽象的道理。其价值在于可以让研究者超越具体的教育实践，运演出尚无经验事实与之对应，却既符合教育价值追求，又具有逻辑严谨性的教育学理。

即便人们普遍认可了如上的分析，“教育学原理”的名副其实尚待时日。这是因为，哲学认识论上的说明，仅仅可以在理论上解决人们的疑惑，对现实的教育学研究者发挥最大规制作用的力量还是长期存在的研究传统，简单地说，就是在一个研究领域中长期存在并发挥标准作用的，认识上的和方法上的约定俗成。研究传统中的绝大多数研究者是不会对研究传统有所怀疑的，所谓“平庸的大多数”在研究领域中之就是这样产生和存在的。面向未来，我以为，实现“教育学原理”从事理表达向学理表达的转变，仅仅解决哲学认识论上的疑惑是不够的，还需要以理性的眼光，重新审视教育学科的学科规训及与此相联系的学术教育。否则，我们没有理由相信学科研究领域的后来者自动具有发展“教育学原理”的能力。

教育学的学科规训是比较弱的，具体表现在两个方面：一是学科核心知识和基本原理的秩序感较弱，二是教育知识哲学研究意识极为薄弱。由于历史的原因，教育学是应实践所需而出场的，以致从开端处就具有了浓烈的实践品格。既然是应实践所需，教育学研究在主题上的顺序自然是“术—理—道”，目前由教育之术研究的深化催生的教育之理研究得以蓬勃发展，但教育之

道的研究就相对落后了。须知理论建构的逻辑顺序是与教育学研究的自然秩序正好相反的“道—理—术”。如此，因抽象的教育之道层面的问题未能成功解决，教育之理自然难以得到学理上的整合，教育之术更是多元而零碎了。关于教育知识哲学的研究，我国教育学界虽然引进了具有分析倾向和清思旨趣的元教育理论，但自主的、基于汉语语境的元教育理论研究基本没有，从哲学知识论立场出发的教育知识哲学研究也只是逐步开始。这一切都促使教育学学科规训的尽快形成。作为结果，我国目前的教育学学术教育缺乏明晰的规范和方法论意义上的深刻。特别是教育学中的理论研究，说它不具有现代气息也不为过分。不过，教育学本身就是一门既年轻又复杂的学科，它当下的状态应是其历史发展阶段的合理表现，只是有更为成熟的其他学科作为参照，才引发了本领域研究者的急切。回顾新中国成立 70 年来我国教育学在“教育学原理”这一领域的发展，虽有艰难和不足，但进步和创造也在其中。通过必要的梳理和理论层面的反思，我们至少把握住了由教育事理向教育学理转变的基本方向，这一点或可被“教育学原理”未来的发展借鉴。

[参考文献]

- [1]胡德海. 教育学原理[M]. 北京: 人民教育出版社, 2013: 201.
- [2]齐梅 柳海民: 教育学原理学科的科学性质与基本问题[J]. 教育研究, 2006(2): 28-32.
- [3]周谷平 徐立清. 凯洛夫《教育学》传入始末考[J]. 浙江大学学报(人文社科版), 2002(6): 116-123.
- [4]成有信. 两种教育观的论争: 1991 年关于《教育学原理》书稿出版问题答“审读者”[J]. 江西教育科研, 1996(6): 21-27.
- [5]陈桂生. 从“教育要素”问题谈起: 关于“教育原理”研究的检讨[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2006(4): 54-56.
- [6]余小茅 曹玉娜. 试论教育学原理不等于教育原理[J]. 上海教育科研, 2017(8): 19-23.
- [7]柳海民 邹红军. 教育学原理: 历史性飞跃及其时代价值——纪念改革开放 40 周年[J]. 教育研究, 2018(7): 4-14.
- [8]齐梅. 教育学原理学科科学化问题研究[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2007: 47.

(责任编辑 徐华楠)