

论教育之思的智慧特征

刘庆昌

【摘要】教育生活中的智慧之思是具有手段性质的,其最显著的特征是以关于教育方法和策略的思考为其核心内容。在此前提下,具有智慧意蕴的教育方法和策略思考,具有与教育目的相联系的教育性,具有与教育理念相联系的思想性,具有与人的进步和社会发展相联系的文化性,还具有与教育自身境界提升相联系的创造性。反过来,教育生活中的智慧之思也就成为兼有教育性、思想性、文化性、创造性的教育之思。当教育者在自己的手段性教育之思与教育目的和精神之间建立了联系时,我们就不能简单地把他们的手段性之思判定为一种技术性事件,而是必须满怀喜悦地把他们的思考与教育智慧联系起来。

【关键词】教育智慧 教育之思 教育性 思想性 文化性 创造性

【中图分类号】G40 **【文献标识码】**A **【文章编号】**1000-5455(2020)01-0005-11

教育从其融于生活的朴素走到今天的专业化时代,文学一点说是历来的教育者鞠躬尽瘁、殚精竭虑的功绩;但要现实一点说,则是每一个时代卓越教育者在人文社会生活整体的结构中和背景下创造性思维的实现,或者说今天教育中所选择和坚持的精神和原则,是历来卓越的教育者集体智慧的结晶。说到底,自觉的人类教育所经历过的或大或小的进步,无不是或大或小的创造性教育之思所致,从而在不断发展的教育实践背后,实际上行走着一个接一个的“伟大教育家的学说”。而所谓“伟大教育家的学说”正是我们所关心的“教育生活中的智慧之思”。罗伯特·R.拉斯克和詹姆斯·斯科特兰认为,“伟大教育家”具有五个共同特征:(1)他们为教育的发展贡献了新的理论或对教育进程中的问题做了新的阐释;(2)他们或多或少都是哲学家,他们的教育理念无一例外地都深深扎根在各自明确的哲学基础之中,且基于他们对人类本性及其重要性的理解;(3)他们都具有新颖的教育理念,都呼吁与其所处时代的教育规范决裂;(4)他们的思想对教育实践产生影响的场所,就在课堂里和学科教学中;(5)他们的著作一定在某个时期显然产生过重要的影响,并应当对今天的教育有所启迪。^①

对这五个特征做思维的处理,则可以发现:伟大的教育家对教育是有理论认识的;他们的教育理论均具有哲学的品格;他们的教育理论在自己的时代是具有批判性甚至革命性的;他们教育理论的影响就在具体的教育过程中;他们教育理论的影响是能够跨越时空的。仔细品味这些判断,便可知伟大教育家的智慧是以其对教育的卓越认识为基础的,而且他们的教育认识一定能深入到哲学的层面,并能对自己时代及往后时代的具体教育过程发生重要的影响。若非如此,教育家个人教育之思的智慧甚至他们作为教育家的伟大就不能成为事实,而教育家之所以能够伟大,最基础性的依据显然

作者简介:刘庆昌,山西河津人,山西大学教育科学学院教授。

收稿日期:2019-10-21

① 罗伯特·R.拉斯克、詹姆斯·斯科特兰《伟大教育家的学说》,朱镜人、单中惠译,山东教育出版社,2013,第2-5页。

是他们对于教育的智慧之思。在这样的思维推演中,我实际上并没有达到认识上的彻底,因为“智慧”一词在此运演阶段似乎与比较意义上的卓越并无区别,这就很可能使“智慧”只能是一个比“卓越”更漂亮的词汇。然而,我几乎惊喜地看到罗伯特·R.拉斯克和詹姆斯·斯科特兰说,“他们的教育理念都有坚实的哲学基础。那些仅仅讨论教学方法或心理学的人在本书中是没有位置的”^①,每一位教育家“也像我们一样在苦苦地寻觅解决一些永恒问题的方法”^②。我实在不能低估这看似平常的陈述,因为其中所隐含的对具体教育事务的超越和对一些永恒教育问题解决方法寻觅,让我明确意识到了哲学“爱智慧”的品格,并进一步理解了伟大的教育家或多或少都是哲学家的说法。实际上,或多或少都是哲学家的教育家仍然不是哲学家,但哲学家所具有的超越品格的确是能把具体教育过程中的方略寻觅升华为智慧之举的关键。也是这种超越的思维品格,让人们在意识中把教育匠和教育家区别开来。也可以说,用教育之思的内容作为依据,并不能区别出教育匠与教育家,因为他们一样都在寻觅解决教育问题的方法,两者的不同只能是境界上的不同,而此境界的不同则取决于具体的教育者在解决具体教育问题时,在多大程度上超越了具体的情境。但问题的关键在于我们如何理解这种超越,我以为其本质的特征是卓越的教育者以至伟大的教育家虽然面对的就是真实、具体的教育,但能够自觉甚至自动化地把真实、具体的教育与其他重要的事物与价值联系起来;从而一方面使真实、具体的教育不至于孤立地存在,而是属于更大结构和过程中的元素,另一方面自然就使解决真实、具体教育问题的方法具有了智慧的姿态与格局。

结合关于“伟大教育家”的认识和对具体教育家的标志性思想的考察,可以发现教育生活中智慧之思最显著的特征是以关于教育方法和策略的思考为其核心内容。在此前提下,具有智慧意蕴的教育方法和策略思考,具有与教育目的相联系的教育性,具有与教育理念相联系的思想性,具有与人的进步和社会发展相联系的文化性,还具有与教育自身境界提升相联系的创造性。反过来,教育生活中的智慧之思也就成为兼有教育性、思想性、文化性、创造性的教育之思。

一、教育性的教育之思

工作角色意义上的教育者的思考,并不会因其所思考的内容属于教育范围内的事情就必然具有教育性,否则也就不存在人们对于教育精神的追寻和呼唤。尽管教育这件事情在社会文化系统中都被赋予了较为宏大甚至神圣的意义,但对于实际从事教育工作的人来说,它首先是必须面对和完成的一种工作任务,至于其所牵涉的宏大和神圣意义,更多出现在深刻的或仪式性的反思中。因而,他们关于教育的思考通常会近乎自然地聚焦于教育的方法和策略;而且在更多的情况下,他们的这种思考会局限于直指教育效果的方法本身,从而具有明显的技术的而非教育的色彩。一定会有人觉得直指教育效果的方法和策略思考自然就具有教育性,这种认识如果不是想当然,也是一

^① 罗伯特·R.拉斯克、詹姆斯·斯科特兰:《伟大教育家的学说》,第6页。

^② 同上书,第7页。

种思维上的简单。如果教育之思的教育性可以在关于教育的思考中自然生发，我们当下也就没有必要批评教育领域的技术主义倾向了。

对于教育领域的技术主义倾向问题，即使常常被教育研究者和评论者提及和批评，现实的教育工作者多数情况下也不以为然。其原因是在他们看来未能刻意去思考教育的深层含义并没有影响他们的工作实际制造着教育的效果，无数的学生客观上的确因为他们的工作而成人成才，但问题的关键在于他们没有正视一种事实，即学生的积极变化很可能主要来自外部环境影响下的自我调适，所谓教育者的作用虽然不能忽略却不是本质的力量。如果专门的教育工作者满足于这样的效果，实际上是放弃了自己本该做出的教育性努力。对于现场的教育者来说，更为真切的通常是围绕课程而进行的教学工作，却不知教学工作与教育的同一化是有条件的，仅在教育者拥有足够强的教育意念时，他的教学工作才会因接受了教育意念的引领而自然服从于教育，进而成为教育。教育意念引领下的教学方法和策略思考，会对学习者的精神、心理感受和变化的趋势做必要和充分的考虑，甚至会把学习者的可能性变化与其未来的完美生活及社会发展对个人的期望联系起来。否则，任何关于教学方法和策略的思考都只能成为直接关联低阶学习效果的技术性思考。我们为什么对教育领域的技术性思考总是心怀疑虑呢？这绝不意味着教育过程与技术性的思考不该形成联系，而是因为技术性的思考天然地服从于纯粹科学所揭示的理想的因果律，并容易形成对人文性教育理想的消极等待。技术自身当然是一种中立的存在，但技术作用的立竿见影容易让其操作者形成非中立的和偏执的教育立场。学校里的许多教师无疑具有教育职业的归属意识，只是他们纵然具有事业心，也很难自信地言明自己工作的教育意义，因而也就较为自然地将自己定位为在学校工作分工下的教育工作者。有了这样的角色定位，作为学科教师的具体教育者更愿意关心教法的信息，也更愿意进行教法的探索，以致教育在他们的意识中属于所有人的事情，而不是他个人可以独立承担的责任。殊不知基于课程的教学工作可以分工，而教育则没有办法以分工的方式分配。教育作为一种意念只能被不同岗位上的教育工作者分有。对于这一点，教育实践领域是缺乏普遍认知的。

具有教育性的教育之思是与教育目的紧密相连的，方法和策略在这样的思考中不具有绝对的价值，而只是达成教育目的的必要思虑，也只有这样，一种教学的方法和策略才能成为教育的方法和策略。我们知道古罗马人是重视雄辩术的，从西塞罗到昆体良，对雄辩家的教育均有自己的贡献，但我们也知道昆体良在雄辩家教育以至一般教育的理解上比西塞罗明显更胜一筹。昆体良的伟大之处正在于他在雄辩家的培养上没有像西塞罗那样走一条单纯技术性训练的道路，而是把与善和道德相联系的教育意念合理引入雄辩家的培养。西塞罗显然只重视雄辩家的雄辩能力，却不能像昆体良那样充分考虑到一个教师可以把自己掌握的雄辩术用于教唆犯罪、陷害无辜和与真理为敌。不用说，昆体良的雄辩家培养之法必属于教育之法，既会考虑其技术上的有效性，也会考虑其价值上的正当性。昆体良之所以有这种更为高明的考虑，无法源自纯粹的效用性思考，即对具体内容和方式使用的单纯功能性考量，而是在对雄辩家这一教育目的追求的理解上有了超越西塞罗的重要成分。在昆体良看来，“完美的雄辩家必须是一个正直的人、一个善良的人，否则他不可能成为雄辩家”；再深入一步，昆体良认为正

直的、诚实的生活并不只属于哲学家,承担公共事务的各个岗位上的雄辩家均须是精通雄辩术的善良人。这样看来,昆体良的雄辩家培养方略就不只是文法修辞的传授和雄辩能力的训练,而是兼具技术合理性和价值正当性的教育方略。

教育目的的内涵经过历史的洗礼,到今天已经综合了个人的完善和社会的发展两个重要的侧面。对于这种变化的结局和趋势,教育者必须铭刻于心,这也是促成自己的教育之思具有教育意义的重要基础。中国古人云:经师易遇,人师难遭。我理解,其中的经师是教书意识远强烈于育人意识的传道授业者;其中的人师才是能以育人为明确目的的人才培养者。由于中国古代社会思维中,个人的价值并不占据重要的地位,因而那时的教育者完全可以由传道授业的职能成全。但今天的情形就大不相同了。今天的一个学校教师在工作中如果只问知识传授而不问学生的发展以及社会的要求,不论他多么勤勉和好思,充其量也只是一个教书匠,而教书匠的工作是根本无法满足现代人和社会发展需要的。不断丰富的教师专业发展标准,越来越要求学校教师成为有情怀和精神的专业化教育者;人才选拔的要求和全面发展的人,也在倒逼学校教师从教者走向教育者直至教育家。须知教者的教逻辑只与学习者的学相对应,至于学习者是否能因学得道业而有认知和人格上的积极变化,严格来讲可以不在教者的考虑之列。只有当教者由经师跃变为人师后,他才会考虑自己的传授与学习者的成长及人文社会发展之间的关系。以此为前提,他们的教学方法和策略才有望摆脱仅仅服务于短近目标的机巧,并走向面向学习者全面和长远发展的智慧之思。我们文化语境中的智慧,还真的与操作过程中的精巧高妙不具有直接的联系。人们甚至会把远离宏大和神圣价值的局部精巧贬低为雕虫小技,同时又会将隐藏着深谋远虑和宏大构思的局部愚拙视为大智与大巧。不过这样的辩证之思也有其消极的一面,在一定程度上可能会抑制一部分教育工作者对教育操作机巧的必要追求。更为理性的告诫也许是,卓越的教育者必须毫不犹豫地就把教育过程中的任何具体、局部操作的方略思考与不在场的宏大、长远和神圣教育意义联系起来;与此同时在具体的方略追寻中,既不执着于技艺上的精巧,也不幼稚地拒绝和回避对精巧技艺的必要的和合理的琢磨。

二、思想性的教育之思

一定有人疑惑,难道还存在着非思想性的教育之思吗?应该说这一疑惑的背后隐藏着一个经不起追究的判断,即一切的思都是思想的思。这一判断之所以经不起追究,是因为思首先意味着思维运动的现实运行,而实际的情况是并非一切思维的运动都是思想性的运动,在它之外还存在着更具有普遍性的知识性运动和技术性运动,这两种类型的思维运动具有难以避免的简单性和机械性。其中,简单性与复杂性相对应,机械性与灵活性相对应。显而易见,我们所谓的思想性的思维运动一定是具有复杂性和灵活性的。由思想性带来的思维运动的复杂性,并不表现在思维的生理和心理机制上,而是表现为思维主体面对具体的问题时具有超越纯粹的问题本身的思维倾向和实际,能够把纯粹的问题置入时间和空间的系统中,从而能使眼前纯粹的问题与它周边及前后的相关因素联系起来。由灵活性带来的思想性的思维运动,并不表现为面对具体问题时的现实主义变通,而是表现为思维主体对知识性因果关系的策略性应用,其特殊

的效应是能让思维主体不把自己作为问题解决过程的偶然参与者；相反的，任何问题的解决过程都是主体性的问题解决过程。

具体到教育之思，我们需要面对一种现象，即哲学取向的教育理论家对于教育的思考普遍具有整体性品格，而科学取向的教育理论家对于教育的思考普遍具有局部明晰的品格。对于哲学取向的教育理论家来说，无论他们所尊奉的哲学是什么，在分析和阐释教育问题时，均能展现其思维运动的辩证性质。或可说，这样的教育理论家同时就是教育思想家，而成就他们思想家角色的，不仅有他们能够穿越教育现象的思维深度，而且有走出具体问题边界意会具体问题生态系统的思维广度。正是这种具有深度和广度的思维运动，使得教育思想家的思想从来就不是就事论事，进而使具体的教育问题合理地在意识中转化为与人的生命活动、社会现实存在和历史运动相联系的复杂问题。当然，也正是这种思维运动的品质，让教育实践者感到各种深刻、辩证的教育思想与他们的实践存在着相当的距离。然而，科学取向的教育理论家就不一样了，他们目前主要是以服务教育为目的的心理学家，遵循自然科学的研究原则。这一类型的教育理论家严格地讲只是做了与教育有关的思维运动，表征他们贡献的成果，要么是一种学习的纯粹原理，要么是基于一种纯粹学习原理的教学设计和训育构思。客观而言，他们几乎不会把具体的教育问题与人的生活和社会的现实存在及历史运动联系起来，因而更像是一个服务于教育的科学家、工程师，而非想要影响教育实践者的思想家。但有一点必须承认，那就是他们的教育理论更容易被教育实践者接受，也更容易被实践者实现，进而容易产生立竿见影的教育效果。因而在现实教育中，科学取向的教育理论家及其教育理论，与追求效果的教育实践者及其教育实践，已经形成了良性的互动，教育专业化的意义几乎就是教育科学化甚至技术化。

我们所陈述的是客观的事实，它是教育本身在这一历史发展阶段的必然，但显然不会是一种能够终结各种可能性的定局。如果这一历史阶段难以超越，我会以为其致命的原因是思想性在教育思维运动中的缺席和时隐时现，归根到底则是教育科学家合理具有的思维纯粹性和教育生活行动者与现实主义立场的无奈纠缠。教育科学家所具有的和所追求的思维纯粹性是无可指摘的，他们的理想就是提供与教育有关的纯粹知识。如果说他们有什么美中不足，最多是因本位主义所导致的对思想的兴趣淡漠，会极端地认为所谓教育思想多少是浪漫的甚至是把问题复杂化的。这无疑是一种误解，因为教育思想家固然有因超越具体问题的孤立性而呈现出来的浮想联翩，但这种浮想联翩是绝对必要的，支持这种必要性的现实基础是教育本就是与人的生命本质和社会性存在无法剥离的事实。反过来，如果我们把人自身视为一架机器，或是把教育过程视为一架机器的运行，一则人的意义和教育的意义自然成为无意义的话题，二则教育必然会演化为必须接受的却必定意欲远离的过程。关于教育生活中的行动者与现实主义立场的无奈纠缠，这已经成为他们自己苦闷的源头和教育改革者束手无策的难题。人常说“理想是丰满的，而现实是骨感的”，这里的丰满内含着思想的合理想象，这里的骨感则意味着现实与理想的距离。实际上，现实与理想的距离是必然的，也是必要的。两者之间若没有距离，理想就没有存在的时空，自然也就不存在理想对现实的引领。

思想性的教育之思恰恰天然地具有与教育自身的丰富性相匹配的丰富性，同时也具

有基于教育现实批判的理想性和超越性。须知,我们对教育之思的思想性的理解,意谓教育之思须有教育理念作为其基础,也就是说教育理念实际体现着教育自身的丰富和教育思想对教育现实的超越。教育理念为何能支持教育之思的思想性呢?这是由理念的本性决定的。理念和概念一样同属于观念,但两者有明显的不同。如果说概念是对事物如实、客观的表达,那么理念则是对概念的价值化再造。概念是事物的实质在人意识中的反映,理念则是人在不改变事物实质的前提下融入的对事物的主观期望。教育概念的内涵在逻辑学上只有一个,而教育理念的意义则可以因人的选择差异而呈现为多个。在此意义上,教育理念也就是我们常说的教育观。一般哲学讲,世界观决定方法论。教育观作为教育领域的世界观,同样决定着教育实践的方法论。既然我们认为教育的智慧之思本质上是方法与策略之思,那么决定其是否具有思想性的依据,自然就是支撑其运行、决定其方向的认识基础了。反观历史就会有所察觉,基于科学知识的教育方略之思,虽然多具有结构上的明晰和程序上的严谨,但在实践中几乎必然呈现出剥离了教育精神的机械与生硬。而纯粹基于人文思想的教育方略之思,作为单纯的教育思想表达多具有价值上的神圣和精神上的崇高,但在实践中通常又缺乏可以附着的结构与程序,因而它自身的实现程度因过于依赖实践者的综合素养而难以控制和评价。这样看来,仅当思想性的教育之思与知识性的教育之思在教育目的的引领下有机融合,才会成为真正有现实意义的思想性教育之思。众所周知,杜威的教育思想被凝练为“教育即生活”“学校即社会”“从做中学”。我可以继续加以概括为:生活在社会中的人是通过做的方式学习的。在杜威的意识里,学校教育也是生活本身,只是它存在于学校这样一个社会中;只要接受了以上的判断,教育的实际运行便仍然是“从做中学”。我们能看到杜威教育观的直白表达,也能看到他具有哲学概括高度的方略之思,所以可以说他拥有思想性的教育之思。不仅如此,杜威还是一个具有科学理性的人,他本人就是一位机能主义心理学家,强调心理学的实际应用。这一背景对他关于思维与教学的方略性思考大有助益,我甚至会认为他的“思维五步”教学法才是彻底的“从做中学”的智慧版本。

三、文化性的教育之思

因成就教育思想家的是思维的深刻性和与教育自身丰富性相匹配的思维的丰富性,这就决定了思想性的教育之思必然是文化性的教育之思。须知思想对其对象边界的突破,恰恰是把对象带进了它所存活和隶属的更大系统。而教育作为人文事件,与更大系统的本质关系并非物质层面的交换,而是精神性意愿、资源和信息的交换。也许我们应该从教育的文化性质出发来论述文化性的教育之思,这样便可以直截了当地指出,只要思考教育的人知悉教育的文化本性,那他的思考也必须具有文化性质,否则就会形成局部有意义、整体上蹩脚的结论。教育的文化性质是一个与文化有关的问题,但文化和具体事件的文化性质又是相距甚远的两个概念。所谓文化,我取贺麟的观点,“乃是人化,即是人类精神的活动所影响、所支配、所产生的。又可说文化即是理性化,就是以理性来处理任何事,从理性中产生的,即谓之文化”^①。从这一认识中,我

^① 贺麟 《文化与人生》,商务印书馆,2002,第280页。

们能够注意到精神和理性两个关键概念，足可见在贺麟看来，文化是精神性的产品，且这种精神性的产品是理性的产物。加以抽象和整体判断，其中的精神和理性至少牵涉理智、道德及与这两者密切相关的价值问题。因为“以理性来处理任何事”，这中间的理性显然对应着通常所谓的“情感用事”，简而言之就是理智。又因理智的发生在社会生活中尤其来自价值的规约，广义上便是通向道德的。

具体而言，理智是理性对本能进行规范的结果。没有理性的规范，人的言行只能接受本能的支配和驱使，在文化学的视野里就是野蛮。野，可以中性地说成自然，也就是人未经教化的原始存在状态；蛮，不必遮掩，字面上就是粗野、凶恶和不通情理的意思。因而，当我们说一个人的言行不理智时，即意味着此人因未受教化而表现出粗野、凶恶和不通情理。当然还有一种可能是，一个人虽然也经受了教化，但其本能的力量在具体情境中战胜了教化带给他的理性。沿着这一思路继续推论，便可知理性的实质是人接受了包括他自己在内的群体的规则，这种规则的内涵则是群体中个体权益的“公约数”，体现的是群体自保和发展的共同价值理想和规则。个体如果认同了群体的价值理想，接受了群体共同的规则，那他就能成为一个有道德的规矩人，换一个角度也可以说他就能成为一个有文化的人。那道德究竟是什么呢？有学者说，它是“人们具有社会效益的行为应该如何的非权力规范，意味着，道德属于行为应该如何的范畴”^①。我以为这一认识简明而直接，揭示了道德与行为、与社会关联，指出了道德对人的行为的期望和规范。道德的期望中无疑含有利于群体并最终利于个人的逻辑，从而成为社会整体价值在人与人、人与物、人与事关系处理中的理性法则。可以设想，在人类文明的初期，塑造文明人的价值教育在制度化的教化中一定拥有比知识和技能传授不见得在次序上但在重要性上更为优先的地位。如果知识与技能的传授促成教育的生产性，那么价值标准和规范的灌输以及基于价值标准和规范的教化，则促成教育的文化性质。

在此认识的基础上，文化性的教育之思实际上就是人能把对于教育的思考置入社会学意义上的理智、道德和价值背景之中。

理智是教育者必需的状态，原因是教育者即使在心理上具有了对于规范的认知，也不可能消除自己的有关偏好和执着；加之教育的对象是真实、灵动的人类个体，在教育与被教育的相互作用中，也根本无法避免来自客观的差距和来自主观的认知与情感冲突，情感用事几乎是一种自然的结果。因而，在实际的教育过程中，教育者需要时时开启教育者的角色意识，这就意味着他所外显的任何言行须先接受教育精神和原则的处理。一定教育文化所期望的教育者的理想形象，当然是融会和体现了教育精神和原则的积极形象。积极的教育者形象，一方面通常是具有仁爱情怀的，另一方面一定是具备教育理智进而得体地可作楷模的。我因意识到人的生命的一次性和唯一性，主张谨慎为教育的第一原则，此处的谨慎显然是理智在教育原则上的具体呈现。离开实际的教育情境，一个教育思考者在思考教育的时候同样需要理智。不同的是，这一层面的教育思考，其理智作用的范围更为广泛，在效能上要保证关于教育的思考不至于偏颇、不流于简单。偏颇的教育思想，会放大局部的和片面的合理性，虽然可以表现

^① 王海明 《伦理学原理》，北京大学出版社，2001，第70页。

思考者对教育的深刻认识,但基因里就有思考者在价值判断和选择上的任性,或可启发他人的认识,却不宜放置于影响受教育者的教育实践中。我还在想,为什么社会文化最终塑造了教育者的仁爱形象——社会文化似乎对教育者金刚怒目形态有所回避,但一反仁爱形象的金刚怒目事实上并不可能从教育过程中消失。探其究竟,我只能做出一种猜测,即在社会文化意识中,无法消失甚至不可或缺的金刚怒目与不理智和情感用事具有内在的一致性。在今天,教育之思的不理智可能牵涉到更深层的思维理智,这就不仅仅是情感用事的问题,还与思维的辩证性有关。当面对执着的技术主义者和天真的个人本位主义者时,我们感受到的分明不只是他们情感和价值上的任性,同样也能感受到他们因忽略对教育整体的认知而形成的教育思维的非辩证性,即简单性。反过来,如果上述的执着和天真能够得以修正,教育思考者和他们的教育之思是否更接近文化性的教育之思呢?

我相信远离偏执和简单的教育之思是合于教育人文之道的。在其中,思维、情感、道德及价值都应以最得体的姿态在其最恰当的位置,这样的教育行为必然是一种德行。联想起孔子自述其人生修炼到“七十随心所欲而不逾矩”,此实为道德修养的最高境界,其奥秘则在于孔子阅历人生、阅人文,以至于远离偏执与简单,并使一切外在的规范转化为内心的法则。应该说,只有到了这一境界,一个人才成为一定文化背景下理想的文化人。作为儒家文化典型人格楷模的孔子,他对于教育的思考,撇开具体的内容,在性格上显然是理智的。孔子教育之思的理智,既表现在他教育思维的机智上,更体现为他因能洞悉人性事理从而表现在育人处事上的必仁且智。如果说孔子的教育之思是文化性的教育之思,那么就等于说他的教育之思是联通了个人与社会、人性与人生的道德智慧之思。道德与教育的联系在众联系中是格外特殊的。一方面,道德的传播者同时就是教育者,原因是道德一则只能传播于人,二则传播者对道德的传播并非商业性的营销,而是以他人被德化为终极的追求。这样的过程和追求与我们意识中的教育几乎就是一致的。另一方面,历来就不乏有如赫尔巴特那样的教育家把道德作为教育的最高目的。道德与教育的特殊联系内在地要求教育思考者必须对教育做道德性的思考,也只有这样,具体的教育之思才会具有优秀的人文品格。

在更深刻的层面,教育之思的道德性虽然与教育的道德性质不无关系,但很显然不是对以道德为目的的教育有效性的强化,它本质上是教育之思的理智在实践方向的延伸。必须承认,在社会转型发展的过程中,我们的教育是充满了困惑和问题的。社会急切地需要教育为其发展赋能,而教育在接踵而来的改革呼唤中,不仅难以精进,而且更加迷惘。表面看来,教育的问题是方略的问题,实际上教育最深层的问题是教育者、教育思想者以及教育决策者的理智不足问题。由于理智的不足,教育者可以从良好的动机出发施与受教育者不恰当的教育,教育思考者可以抱着理想主义的急切宣扬某种偏执的合理性,而教育决策者也可以自信地立足于所谓全局推行不必然正当的教育改革。把这里的“不恰当”“偏执”和“不必然正当”作为结果,我们追溯其源头,既可以找到认识论的影子,令人会心的是同样也可以找到道德论的影子。我发现人们在对不当行为进行归因时,总愿意把认识上的不足作为说辞,自然也不能排除这方面的因素;但另一方面,人们应是较大概率地在回避道德论上的原因。也可以说,看起

来属于不大理智的想法和做法，固然可能来自相关认识的不足，但的确不能排除人们对相关精神法则、道德信念的轻视。谁能说现实教育生活中的道德问题皆是由教育者的道德认识不足所致呢？谁又能说现实教育生活中的各种不恰当、不正确行为都来自教育者对教育知识和教育政策、法律的无知呢？既然并非完全源于认识的不足甚或无知，我们是否至少可以质疑教育者道德信念的坚定性呢？把这种质疑延及教育思考者的教育之思，我意识到在这一领域不会存在失德的问题，但却长期存在着忘却教育道德性质的现象。比如，我根本没有理由怀疑教育技术专家的道德状况，却又从他们的教育之思中读不出教育的道德，因而也就只能设想他们默认了自己技术性思考的天然正当。实际的情形应该正如我的设想，我们分明能感知到教育技术专家为改进教学过程、革新教学方法的真诚努力；但实事求是地讲，他们的努力的确少了一些教育文化的意蕴。也许我可以自信地说，完美的教育之思在文化的维度最好是建基于技术的道德性之思和建基于道德的技术性之思，进而教育之思的文化性必然体现为技术性的价值思考和价值性的技术开发。文化问题根底上是价值问题，而价值问题的核心则是道德问题。对于道德，我们不能只把它局限于人与人的生活关系之中。在今天，我们完全有理由和条件把道德理解为人们在人文实践活动中对自然世界运动规律和人文社会生活法则的尊重和遵从与否及尊重和遵从的程度。一个人的文化品位一方面依赖于一定的知识，另一方面更取决于他对自己所认知的规律和法则的态度。教育者及其教育实践的文化性如此，教育思考者及其教育之思的文化性也是如此。

四、创造性的教育之思

事实上，教育之思的文化性就具有了创造的意蕴，这是因为作为其基础的知识 and 法则，或来自发现，或来自发明，均内含了人的创造性劳动。从此意义上说，对于教育之思的创造性似乎就不必赘言。然而，我们谈论智慧及智慧之思，若不专论创造，又绝对是一种缺憾。这是因为智慧与创造的关系一方面实在紧密，另一方面在教育领域，关于教育智慧与创造的理论分析至今仍然属于人们心理上默认的自明性事实。进而，当我们面对历史上和现实中的教育智慧人物及其教育思想时，对于创造本身基本没有自觉的审视，只是直接欣赏、接受或是做批判性地理解，无形中就使得教育之思的创造性成为一个虽然客观存在却较为轻淡的问题。我们在“教育生活中的智慧之思”之下直接审视创造性的教育之思，目的十分简明，即要用理性的方式呈现教育智慧之思与创造的具体联系。

创造性的教育之思究竟有什么样的个性呢？回答这一问题的关键在于对教育思想之创造性的合理认知。我以为，首先需要避免直接在原创的意义上谈论创造，这样容易使此问题的讨论很快陷入困境。须知在教育思想积极变化历史过程中的任何具体思想，其创造的意蕴都会融入已有的教育思想脉络。即使那些具有重要影响的教育思想，如果对所在思想谱系中的既有思想不具有一定程度的革命性进而未能提供新的思维方式，它的创造性就会淹没在哲学上所说的“渐变”与“量变”的中途。这种事实在接受者那里，一般会形成似曾相识的顺理成章之感，并由此无需思考地把处于“渐变”和“量变”中的具体教育思想，自然视为某种教育思想道统创始人的思想逻辑展演。果真

如此,处在非原点的教育思想之创造性便被接受者毫无觉察地忽略。然而,教育思想的创造又的确在历史过程中不断发生和存在,否则我们又如何能在意识中形成“教育思想历史”的概念?思想的历史毕竟不是不变的思想对时间的纯粹享用,恰恰相反,是变化的思想使时间不再仅仅是纯粹生命意识的效果。相对而言,人们对处于原点的教育思想之创造性是很容易有感觉并很容易认同的,这正是“子曰诗云”和“言必称希腊”现象普遍存在的根本原因。但需要指出,如孔子、苏格拉底这样的人物,其实也在教育思想的“渐变”和“量变”之中,只不过是先于他们而存在的教育思想未有一定数量和成熟结构的文字记载而已,后人也就索性把他们设定为具体教育思想道统的原点了。我之所以不厌其烦地说明以上的道理,主要在于提醒教育思想的接受者能够在更切实的立场上去认知教育之思的创造性质。

其次,在无需纠结于原创的基础上,我们有必要明确创造的心理学和哲学意义,即创造是既有材料在新目的或新原则下的重新组合。在其中,新目的和新原则是创造发生的动力条件,既有材料的新组合则是创造的机制。换言之,如果教育家的意识中没有超越以往的新的教育目的和新的教育精神,他们实际上也很难有进行手段性教育创造的紧迫需要。那种为更有效实现旧教育目的和旧教育精神而进行的手段性教育创造,因未能与新的教育目的和教育精神有机构成新的教育思维结构,故虽然会在教育现场产生良好的效果,但在教育思想的历史书写中应是次要的和暗淡的。显而易见,创造性的教育之思,其根本自然在于教育目的和教育精神。或可说,凡是教育思想史上的那些为数不多的节点性人物及其思想,无不因创造了新的教育目的和精神而负载了承前启后的职能。从教育这一人文实践的整体来看,关于教育目的和教育精神的思考总体上属于教育观,而为实现教育观进行的手段性思考,虽然也必先发生在主体主观系统,但其指向行动的意向性是明确和坚定的,总体上可归属于教育操作范畴。尽管如此,我们还是要在教育之思中面对手段性的教育思考。这样做的必要性之一,是关于“既有材料的新组合”这一创造机制在手段性的教育之思分析中更容易表达,也更容易被人们接受。以教学活动的构建为例,我们熟知两个对应性的表达:一是“教师带着教材走向学生”,二是“教师带着学生走向教材”。可以看出,两种表达中的教学基本要素是共通的,即教师、学生和教材,也就是所谓的“既有材料”。两种表达所指代的教学活动结构方式显然不同,其中的第二种表达相对于作为悠久传统的第一种表达来说是具有创造性的。而其创造性的操作性内涵就是对教师、学生和教材进行了重新组合。虽然很少有人言说此种组合的章法,但我们同样能够推想出此种重新组合绝非随意而为。新的教学活动的创造者,即要素的重新组合者,也许不必同时考虑,但必然会牵涉教育目的、精神的变化和教学活动要素组合的合理限度。一个人无论多么痴迷于创造,也不至于组合出“学生带着教师走向教材”和“学生带着教材走向学生”,更不会组合出“教材带着教师走向学生”和“教材带着学生走向教师”。再说“教师带着学生走向教材”这一合理的重新组合,在教育变革中,整体上并不是某个个体的创造性游戏思维所致,而是教育变革中的教育者对新教育目的和精神的创造性应对。我们至少可以从这一组合出发,联想到教育目的和精神领域对学生主体性实现的期盼和与此具有逻辑联系的、要把学生从被动的教学活动结构中解放出来的教育者

愿望。

当教育者在自己的手段性教育之思与教育目的和精神之间建立了联系，并以较强的自觉把自己融入教育变革之中时，我们就不能简单地把他们的手段性之思判定为一种技术性事件，而是必须满怀喜悦地把他们的思考与教育智慧联系起来。我的想法是：智慧只有在人文社会的系统中才能成立。任何无涉个人利益、尊严和主体性发展以及无涉社会群体利益增益和积极发展的手段性之思无论多么奇妙和具有创意，归根结底都是未能摆脱局部合理和单纯技术取向的匠技性之思。这样的匠技性之思也许在教育活动的经济效率和现场效果上可圈可点，但不会形成对教育变革实质性的启迪。有一个现象始终没有消失，那就是类似教学活动结构组合的手段性教育之思一方面多元平行存在，另一方面它们相互之间时常存在着竞争和对抗的情形，而且在一定的背景下，这种竞争与对抗还会走向非理性的境地，具体表现为各自主张者和实践者的相互攻讦和否定。表面看来，这种攻讦和否定具有一定的学术意义，究其根源则可能是各自均无教育以至人文整体意识而形成的形而上学的思维偏狭。有学者转述麦金太尔的见解认为：“传统的探究方式或理路的多样互竞可能产生两种后果：其一是由知识偏见和自我传统的固执导致各种传统或观点之间的不可通约；但也存在着另一种可能，即：各种不同的传统或观点通过相互间的理性互竞和对话，不仅能够通过理解对方或他者的文化立场而扩展自身原有的理解，而且还可以借此丰富自身的文化传统与知识信息，甚至由此寻找到某种或某些能够相互共享的或可公度的文化理念或知识，而相对于它们相互对话和相互理解之前的各个传统或观点而言，这些可共享的文化传统和知识肯定是一种文化的丰富，一种知识的增长。在哲学和思想的意义，这就是一种创造，一种由差异多样的思想张力所生发出来的知识创新。”^①在这长长的一段话中，值得我们注意的是“寻找到某种或某些能够相互共享的或可公度的文化理念或知识”，这在教育领域就应该是居于各种具有局部合理性的手段性教育之思之上的教育观。教育观是人对教育实践的基本看法。教育实践是一定人文社会系统中的教育实践，这是一种关涉个人社会性存在和发展的价值性实践。因而，教育实践者和有实践情怀的研究者，都需要把自己的教育思考融入人文与社会，只有如此，他们的创造性教育思考才可能与智慧相连。

【责任编辑：王建平；助理编辑：杨孟葳；责任校对：杨孟葳】

^① 万俊人：《学统与思想创造》，《读书》2002年第8期。

ABSTRACT

On the Intellectual Characteristics of Educational Thinking

(by LIU Qing-chang)

Abstract: Wisdom thinking in educational life is of the nature of means, and its most prominent feature is the thinking which takes educational methods and strategies as its core content. Under this premise, educational methods and strategies with wisdom have the educational features associated with educational purposes, ideological features associated with educational concepts, cultural features associated with human progress and social development, and creative features associated with the improvement of the realm of education itself. The educational thinking with wisdom, in turn, becomes educational, ideological, cultural and creative thinking of education. When educators make a connection between their thoughts about educational means and their educational ends and spirit, we should not simply judge their thoughts about educational means as technical, but should joyfully associate their thoughts with educational wisdom.

Key words: education wisdom; educational thinking; educational; ideological; cultural; creative

Investigation into the Characteristics of Zeng Gong's Ancient Chinese Prose from the Use of Function Words—Comparison with Ouyang Xiu's Literary Style

(by HIGASHI Hidetoshi)

Abstract: So far, there are few studies on the characteristics of Zeng Gong's articles. Therefore, the purpose of this paper is to give specific explanations on the characteristics of Zeng Gong's articles. Zeng Gong's articles are often described as "feminine". Tracing back to its source, Yao Nai compared Zeng Gong's articles with Ouyang Xiu's articles and described them as "feminine" in the Qing dynasty. That is to say, there must be some similarities between Zeng Gong's and Ouyang Xiu's articles. Therefore, when examining the characteristics of Zeng Gong's articles, it is crucial to examine the similarities between Zeng Gong's and Ouyang Xiu's articles. This paper points out that the similarity between Zeng Gong's and Ouyang Xiu's articles is exactly the use of function words in their articles. Since function words are not directly related to context, it can be said that, to some extent, the author's personality can be seen from the use of function words. Through the investigation in this paper, it is proved that Zeng Gong's use of function words is very similar to that of Ouyang Xiu. That is to say, Zeng Gong's and Ouyang Xiu's use of function words are similar to each other, so both of their articles have been called "feminine". The reason why Zeng Gong's articles are similar to Ouyang Xiu's articles is that when he was young, Zeng Gong began to read Ouyang Xiu's articles so well that he could recite almost every one of them, thus Zeng Gong unconsciously learned Ouyang Xiu's use of function words and applied it to his creation.

Key words: Zeng Gong; Ouyang Xiu; Han Yu; ancient Chinese prose; "feminine"; function words; correlation coefficient

On Zeng Gong's Epitaph Writing in the Historical Way

(by ZHANG Ya-jing, MA Dong-yao)

Abstract: Zeng Gong had strong historical consciousness for epitaph writing in the refinement of character personalities, writing style and writing purpose, and he inherited the historical way of epitaph writing from Han Yu and Ouyang Xiu, eliminating the gap between theory and practice with the practical achievements. Ou and Zeng's principles of pursuing the truth and expressing concisely on epitaph writing had been enriched in the practice and formed their own style, which made the foundation of epitaph writing in the Song Dynasty.

Key words: Zeng Gong; epitaph; historical consciousness; Ou and Zeng's writing strategy

Effects of Tonal Language Experience on Perception of Mandarin Tones by Chinese-as-a-Second-Language Speakers

(by LI Li, LI Ya-xian, KANG Yu, WANG Li)

Abstract: The present study took three experiments to explore the effects of tonal language experience on perception of Mandarin tones by Chinese-as-a-second-language speakers. The subjects contained some native Thai speakers who have tonal language experience and some native Russian speakers who have no tonal language experience. In experiment 1 and experiment 2, the tone perception task was used to investigate the perception of Mandarin tones by subjects with primary and intermediate Chinese proficiency respectively. In experiment 3, the tone perception assimilation mode of the native Thai speakers with primary and intermediate Chinese proficiency was investigated. Combining the results of the three experiments, it was found that the tonal language experience had played a promoting role in the tonal perception of Chinese as a second language, which was realized by the native tonal speakers' perceptual assimilation mechanism of mandarin tones. In addition, the perception and assimilation of mandarin tones by Chinese-as-a-second-language speakers were not significantly regulated by their Chinese proficiency, whereas the second language learners' perception of mandarin tones was restricted by the characteristics of mandarin tones themselves.

Key words: tonal language experiences; Chinese-as-a-second-language speaks; tone perception; perceptual assimilation

The Effect of Dependency and Self-criticism on the Relationship between Stress and Depression in Undergraduates

(by ZHONG Ming-tian, ZHANG Yu, LIU Qian, YANG Hui-hui, PENG Wan-rong, LIU Zhao-xia, LING Yu)

Abstract: This study was to examine whether dependency personality and self-criticism personality were mediators or moderators on the relationship between stress and depression. A total of 634 undergraduates completed General Social and Academic Hassles