

论教育的形而上学

——基于教育认识组织的立场

刘庆昌

(山西大学 教育科学学院, 山西 太原 030006)

[摘要] 教育的形而上学是一般形而上学的认识论应用,它延续哲学本体论的思维,思考教育世界的统一性问题,回答教育世界归根到底统一于什么。完备的教育形而上学至少要具备以下要素:(1)一切可被称为教育的事件分有的教育本体;(2)教育本体的优秀载体;(3)教育本体与其载体尤其是优秀载体结合的机制。由上述三个要素构成的教育形而上学是一个被揭示的教育意念,在理性的世界寻求利于其自我实现的行为载体,进而与之结合成为现实教育的思维过程。这样的教育形而上学,将有助于人类教育认识成果的组织。

[关键词] 教育认识;形而上学;教育认识成果组织

[中图分类号] G 40-02

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-9162(2021)03-0065-08

[DOI] 10.16783/j.cnki.nwnus.2021.03.007

一、引论

在《教育思想组织的历史和理论维度》^[1]一文中,我明确指出了教育思想组织的历史和理论维度,其最大的好处首先是可以让教育学的学习者明了他们面对的“教育学”是如何被创造的,其次则是有助于提升教育思想组织者的认识论自觉,也就是使他们明确意识到自己工作的认识论意义。这种认识论的自觉,对于从事教育思想、知识组织工作的研究者来说尤为重要,主要是有利于他们积极、主动地接受历史哲学、科学哲学以及逻辑学等元认知领域的智慧,要知道这方面的欠缺正是今天的教育学仍然被哲学及其他各种思潮牵引的主要原因。我猜想一定会有许多人觉得这一认识莫名其妙,因为在他们看来,被各种思潮牵引的是教育学者个人,是学者个人的认识偏执或见异思迁导致了他们要么坚定地追随某一种思潮,要么因缺乏那种明显有缺陷的坚定而不断追逐时髦。如果我的猜想在一定程度上符合实际,那么我要进一步说,这种实际在比例上应是占据优势地位的,由此导致教育学术领域一方面表现出众说纷纭的繁荣,另一方面又隐藏着不断生长的、难以整饬的乱局。那么,我们能否认为这一切都是教育学者的不足所致呢?现实地

来看,当然是这样,否则又能是其他什么原因呢?我们总不能把教育学术中的不足归咎于哲学及其他各种思潮的诱惑吧?但教育学者的不足应该由谁来负责?可以肯定的是,教育学者个人的认识偏执和见异思迁,固然与普遍的人性局限有关,却更受害于教育认识的非经验基础过于薄弱。换言之,直至今日,主流的教育认识活动仍是从实践出发,最终携带有价值的成果重回实践。这是一种符合日常行动逻辑的认识论路线,因而容易被普遍接受,其他任何类型的教育认识活动都无法撼动它的地位。其自然的结局是:教育认识领域充满着从实践出发又回归实践的教育研究。与此相对照,“教育学研究”不仅在地位上处于边缘,而且就其自身来说,也没有形成高度统一的章法,以致在规范性上也无法与实践性的教育研究相比。理性地预测,这样的局面仍将持续。而且,若简单地遵循“研究服务于实践”的原则,我们也没有多少理由改变这种局面。但如果我们不满足于“经验总结”和“问题解决”式的教育研究所带来的效益,并愿意较为全面、系统地领会、继承和发展人类的教育智慧,就应该让教育的形而上学健康发展,以便我们从这一类的思想文本中读出历史的和逻辑的信息。实际上,从来没有一种力量严格限制教育的形而上学,但也没有

[收稿日期] 2021-02-06

[作者简介] 刘庆昌(1965—),男,山西河津人,教育学博士,山西大学教授,主要从事教育哲学和教学理论研究

一种力量热情地鼓励它，加之它自身运动对人的特殊要求，便使得它在教育认识领域未能和不能与实践性的教育研究抗衡。

在教育认识组织这一问题的谈论中涉及教育的形而上学，感觉上有些不得要领，其实并非如此。当反过来审视未超越日常生活世界的实践性教育研究时，就会发现没有形而上学约定的此类研究成果难以成为教育认识组织的资源。实践性的教育研究是以解决现实的教育问题为目的的，为了解决问题，研究者完全有理由遵循实用的原则采用古今中外不同领域的相关认识成果，问题被解决，研究也就自然结束。也可以说，实践性的教育研究并不把发展知识作为自己的追求，它追求的和它最终贡献的是解决问题的策略。我们当然可以把这样的策略依照现代认知心理学的观点视为程序性知识，但这种知识其实只是借用了“知识”这一名称，其实质还是至今仍然与经典的知识概念相并列的技术。更值得注意的是，此类研究的主体习惯上是漠视甚至拒斥形而上学的，他们的理由无疑是觉得形而上学思考明显脱离经验的实际。客观上也的确如此，形而上学自亚里士多德到海德格尔虽然在语言上经历了“是”“有”“存在”的变化，“但是自始至终总是有一条清晰的主线，这就是关于‘是’的研究以及与此相关的关于‘真’的研究。求是，求真，这种研究体现了西方特有的语言文化和思维方式，形成了独特的哲学现象和风格”^[2]（P4）。教育的形而上学是一般形而上学的认识论应用，这一领域的思考者接受了哲学形而上学的兴趣和态度，采用了哲学形而上学的思维方式，进而追寻教育世界的“是”与“真”，为此必然要做概念的纯粹分析和思辨，并顺便进行教育世界各种具体对象的逻辑建构。而重要的是，不断进步的纯粹概念分析和思辨以及关于对象的逻辑建构，实际上构成了教育认识的别样历史。

亚里士多德意义上的形而上学，已经被历史过程分解到了宗教哲学、伦理学、物理学、天文学以及科学哲学之中。按照当代分析哲学家的说法，形而上学应该研究存在物本身，所关心的主要问题是：何谓存在？是否存在一些属性，可使一个东西为了成为存在物、为了能够被说成是存在的，就必须具有它们？如何解释这些属性？存在物最为一般或最为基本的类别有哪些？这些不同类别的事物之间具有什么样的最为一般或最为基本的关系？其中最后一个问题，也可以换一种说法，即世界或说实

在的最为基本的结构或者说其本质结构是什么样的？^[3]（P14）我并不认为分析哲学的形而上学理解是完满的，但其“清思”的理想的确使形而上学更容易与各个具体认识领域的知识体系建构具有清晰的联系。在操作的层面，如果我们能带着分析的形而上学所关心的问题衡量不同历史时期的教育认识，应该能够获得较为纯粹的教育认识发展的过程。其中的道理是：因为有相当于问卷题目的形而上学问题清单作为参照，历史上具体个人创造的教育认识，客观上成为对问卷题目的个人回答。我们借助不同的回答状况，既可以领略不同创造者的认知兴趣，也可以判定他们的认知水平，当然也方便了处在不同时间的创造者共享我们设想的虚拟交往空间，这实际上为教育认识的组织者逻辑地组织所有已有的教育认识成果提供了方法论的基础。

二、对教育的形而上学的一般性思考

这里已经触及教育的形而上学内在的历史和逻辑问题。在其历史问题上，我们并不关心形而上学自身内容范围的变化，而是关心历史的教育认识在形而上学思维下的存在状况，具体而言，是关心具体教育认识对那些形而上学所关心的问题的应答兴趣和水平。完全可以想象，具体的教育认识者很可能只对一部分问题感兴趣，因而只在那一部分问题的应答上有所贡献；也会有具体的教育认识者对教育形而上学所关心的所有问题均无兴趣，因而对教育的纯粹认识领域无所贡献；如果我们发现有具体的教育认识者系统回答了教育形而上学的全部问题，那么他很可能就是一位我们无法回避的教育理论家，这当然有一个必要的前提，即他的回答明显超越了他的同行者和前人。

关于教育形而上学内在的逻辑问题，在这里特指上述形而上学问题所构成的理论结构。做简单的比照，我们也能够罗列出以下问题：（1）何谓教育？这正是教育学的第一问题，对它的明确实际上为认识者个人提供了思维的边界，同时也为不同时空中的认识者相互交流确立了基础。（2）是否存在一些属性，可使一种行动为了成为教育、为了能够被说成是教育，就必须具有它们？这不就是我们始终没有丧失兴趣的教育本质问题吗？但显而易见，这一问题直接指向所谓教育的本质属性。（3）教育最基本的类别有哪些？这个看似平常的问题，在我看来很可能是教育知识世界头绪繁杂、体系混乱的源头。因为形式逻辑的类别划分是以事物的某一属

性作为标准，将一个属概念分成若干个种概念，目的是要明确属概念的外延。比如，以教育发生的场所为标准，将教育分成家庭教育、学校教育、社会教育；以教育的举办者为标准，将教育分成公办教育和民办教育；以教育阶段为标准，将教育分为学前教育、中小学教育和高等教育；以教育的旨趣为标准，将教育分为普通教育和职业技术教育；如此等等，纷纷杂杂。基于这样的教育类别划分，教育认识领域也逐渐形成了家庭教育学、学校教育学、社会教育学，学前教育学、中小学教育学、高等教育学，普通教育学、职业技术教育学，等等。在此背景下，如何组织人类的教育认识成果显然就成为一个越来越有难度的课题。(4) 教育最为基本的结构或者说其本质结构是什么样的？我觉得这一问题应是教育形而上学问题中最为重要的，它与问题(2) 共同构成了完整的“教育本质”课题，最基本的属性和最基本的结构，实际构成了教育最基本的内涵。进一步说，无论发生在哪里，无论在哪个阶段，无论有怎样的旨趣，只要一个事件可被称为教育，就必然也必须具有教育的最基本内涵，也就是必然也必须具有一些最基本的属性和一个最基本的结构。

这样看来，教育的形而上学大致相当于我国教育学研究领域的教育基本理论研究。教育基本理论并不是一个学科，没有普遍的认识框架，但具有约定俗成的模糊指代，就其性质来说，接近于教育哲学，因而可以说它首先具有哲学的性质。这种哲学性质是由它一般涉及的问题性质决定的，即它所涉及的是教育世界的基本问题。什么是教育世界的基本问题呢？它“通常指‘根本性’‘稳定性’‘纲领性’的问题，它的变化和发展决定其他问题的变化和发展；它自始至终存在，并不随时代变迁而沉浮；它居于最高的抽象层次，笼罩着教育学的全部范畴，奠基着教育学的所有规律”^[4] (P1)。而教育哲学正是对教育领域基本问题的根本回答。不仅如此，在它最高的抽象和概括特征背后，实际上隐藏着教育哲学家对既有的教育具体问题认识的全局性把握，这便使它成为一定历史阶段教育认识状况的集中体现。从而，当我们从历史维度对教育认识实施组织的时候，会把教育哲学的文本作为必要的文本，同时也难免略过数不胜数的个体认识者的具体认识成果。我们由此联想到个体研究者的成果与教育知识整体的关系，自然会注意到无数的教育论著之于作者及其认识生活实践不无价值，但对于公

共教育知识的丰富和改进来说又的确可有可无。这对于具体的教育认识者来说无疑是残酷的，而对于教育知识的组织者来说却是一种现实困扰。

翻阅一本教育思想史或教育史的著作，在我们眼前浮现的总是每个时代极少数的精英人物和他们的认识贡献。如果不做深究，我们会自然接受一种事实，即教育认识的历史就是那些少数精英人物及其教育认识的接力运动；若稍作深究，就会立刻意识到我们所接受的事实显然是一种虚构。但在此印象的基础上，继续想象著作者的懒惰与以偏概全，又一定会暴露出我们的莽撞和无知。这是因为我们虽然不能亲身经验过去，却能较真切地觉知我们自己时代教育认识的实际状况。今天，教育认识或说教育研究已经成为一个职业的和专业的领域，该领域的劳动者每天都在进行着他们自认为有意义的认识劳动，理论上讲他们每天都处于生产新的教育认识的过程中。每一年中，学术期刊发表的论文和出版机构发行的著作，都会超过20世纪以前几千年的总和，但究竟有多少成果能够成为人类教育认识成果组织的直接文本呢？更为关键的是，教育认识成果的组织者应依据什么样的标准选择和确定他们认为有价值 and 说服力的直接文本？这显然是一个实际的问题。

正如我们意识到的，目前的教育认识领域可谓百花齐放、百家齐鸣，这种状况至少在日常思维中算不上一种消极现象，但实际支持这一局面的学术意识形态多元化态势，客观上使得人类教育认识的当代组织已经成为表面看来只能说而不能做的事情。具体而言，后现代思想中的相对主义流行，让认识者心安理得地坚守着所谓认识的民主和不确定性；实践主义和生活现象学所具有的莫名其妙的道义优势，让追求普遍性、确定性和系统性知识的认识劳动者越来越走向信心不足和孤芳自赏；应该说科学主义的认识论纲领仍然具有号召力，但在教育认识领域，强调日常教育生活现象价值和教育活动主体内在经验的质性研究无疑越来越受人们欢迎。与此相联系，人们对个人教育实践知识的兴趣，正在把具有纯粹理性主义倾向的普遍性、确定性和系统性教育知识推向教育世界的边缘。现在，如果有人要求教育学界对我们自己时代的教育认识成果在历史和理论的维度加以整合，具体地说，揭示其相对于以往的创造性质、明示其内在的逻辑结构，那么，教育学界的人们将会怎样筹划完成这一任务呢？相关的人们一定会感到一头雾水，而他们要面

对的第一困难也许就是有意义的教育认识文本的选择。

然而，真实的教育认识不可能只有教育形而上学这一种形式。教育的生动、具体决定了关于教育的认识大多数情况下是以生动、具体的教育现象为其对象，较为繁荣和普遍的是为了目的实现而进行的实用主义性质的研究。因而，每一个历史时期最为丰富的教育认识成果基本集中在广义的教育方法范畴。而由于教育实际上只是一个意念性的存在，换言之，并不存在着具体的一种行为过程与“教育”意念对应，所谓教育方法实际上属于包含教学、训育两种主要实践范畴的、有目的限定的手段性思考。这样的教育认识文本真可谓浩如烟海，表面看来极为丰富，但要在在此基础上进行教育认识成果的组织，就目前来看，好像除了对它们做分类的集萃排列，也没有其他更好的办法，这大概也是作为历史维度组织形式的教育思想史或教育学史在组织方法上难有突破的主要原因。但这样的归因在认识论上无疑是肤浅的，因为深刻的教育形而上学在此过程中是明显缺位的，以致隐藏在手段性教育认识之中的细微新知难以被及时抽象和提取。这样的结局直接导致我们只能粗放地感知到人类的教育认识随着时代的进步的确发生着积极的变化，但对变化的机制与逻辑却不得而知或者难以尽知。

反过来，如果出现了一种教育思想史或教育学史，能够呈现教育认识进步的历史机制和逻辑，那它一定是一种别样的教育思想史或教育学史。以此为前提，我们便可以借鉴黑格尔的“哲学就是哲学史”，自信地宣布：“教育思想就是教育思想史”“教育学就是教育学史”。这样的目标并非遥不可及，但难度的确很大，甚至可以说要比哲学史实现这样的目标还要更难，原因是哲学尽管发展到今天在很大的程度上已经摆脱了纯粹的思考，但它与社会生活的联系仍然要相对纯粹一些。哲学至少不介入世俗生活中的利益，而且它在思维上的高阶性质，使得一般社会成员很难介入其中。教育学显然就没有那么幸运了。且不说教育学学科体制外的、与教育相关的社会成员可以合理介入，即使是名义上劳动在教育学科体制内的专业人员，真正能具有学科思维、能把握住学科本质的个人也不是多数。这听起来不像是一件坏事情，在一定程度上说明教育认识具有更多潜在的贡献者，但换一个角度审视，这种具有较强群众性的认识劳动，客观上也稀释了教育认识劳动的专业性质。试想教育认识者

所面对的认识文本，难道不是规范程度不等、思维良莠不齐的大杂烩吗？

这实在是一个令人头疼的问题。当这一问题发展到一定程度的时候，我猜想教育学界将难以萌生接续自己前人本就充满瑕疵的认识成果组织工作的念头。这一领域的学者面对巨量却不等质的认识成果文本，用一句俗语比喻，必定如“老虎吃天，无法下手”。前文提及隐藏在手段性教育认识之中的细微新知难以被及时抽象和提取，现在看来，教育认识成果组织中的困难远非如此。巨量异质的教育认识文献必将使组织者承受认识论、方法论等全方位的挑战，任何研究者个人恐怕都无法承担起教育认识成果系统组织的任务；在自然科学和工程科学中已成经验的团队攻关似乎也不具有充分的现实性，那么多元平行共存、夹杂着局部认识交锋的教育认识局面或将永远持续。但问题是我们真的愿意接受这样一种从此以后无法改变的现实吗？如果我们真的接受了，那未来的教育学学科体制会不会名存实亡？更值得注意的是，教育学的学术教育又将怎样进行呢？须知长期以来就存在着学习者对教育学支离破碎、缺乏完整逻辑的困惑与忧虑，作为学科研究的后继者，我们对此难道不应该负起责任吗？

这一连串的问题，一方面携带着忧郁的信息，另一方面也在表达一种期望。毋庸置疑，希望的强度是远远大于忧郁的，因为我相信在日趋专业化的教育认识领域，无论存在多少不同的本体论基础、多少不同的认识论路径和多少不同的人文价值取向，原则上都不会超越人类理论理性和实践理性的边界。或者说，不同的认识成果，在认识上反映了客观上应该存在的理性整体的有效的部分，在价值上反映了客观上存在的价值整体有效的侧面。教育认识成果的组织者看来必须具备认识的和价值的整体视野，只有这样才能够从知觉性的认识成果和偏执性的价值宣示中提取出被成果创造者自觉不自觉放大的合理性，继而用合适的建构智慧把它们统合起来。

目前急需的一个有意义工作是确立一种新的教育形而上学，它必须承担经典形而上学的职能，同时还应该对教育认识成果的组织有所助益。虽然如此说，实际上新的教育形而上学并不会超越既有的形而上学内涵，这里所说的新，其实是要从既有的形而上学之中发掘出助益教育认识成果组织的功能。形而上学也被称为第一哲学，这不仅意味着它

是哲学的第一或说最古典的方式，而且意味着它在整个哲学体系中所处的基础性地位。现代人把形而上学基本等同为本体论应该说很有道理，因为狭义的本体论要探寻的是世界归根到底统一于什么的问题，回答了世界统一性的问题，等于给一切关于世界的思考和研究奠定了坚实而可靠的基础。依据哲学的传统，教育的形而上学或说教育的本体论在性质上属于特殊形而上学，这是完全站在哲学之中的划分立场。如果考虑到系统的相对性，进而言之，如果我们把教育视为一个完整的世界，那么在关于教育世界的认识中，教育的形而上学其实就是教育认识领域的一般形而上学。它将延续哲学本体论的思维，思考教育世界的统一性问题，回答教育世界归根到底统一于什么。基于此，既有的教育的形而上学无疑已在关注教育本身，其中必然凝结着人类关于教育的最纯粹的思考结论。

有学者对哲学本体论做了简明的表述，认为“西方意义上的本体论是关于存在（或有、是）本身（being as such）的学问，是以存在（或有、是）为核心的逻辑体系，目的是试图对我们生活于其中的世界（宇宙及其万物）做出陈述或描述”^[5]（P163）。我对其中的“以存在为核心的逻辑体系”这一形式和“陈述或描述”这一方式尤为重视，原因是这两个有效的信息对于消解非哲学专业人员对形而上学或本体论的模糊意识具有积极的作用。单就“以存在为核心的逻辑体系”来说，教育的形而上学对经典形而上学职能的承担，就需要以教育本体为核心建构起关于教育的逻辑体系。其中既需要对教育统一性的把握，亦即需要显现“教育”的本体，还需要对统摄教育世界的“教育”本体做出解释，也就是阐发出教育的最一般原理。而就“陈述或描述”这一方式来说，应能最大程度地除去形而上学的神秘。要知道在平常人的印象中，形而上学或本体论在方法上总是与凝视、冥思及语言的辩证联系在一起，却不知任何一种形而上学都最终表现为语言形式的陈述或描述。只是需要知道，形而上学陈述或描述的对象并非感觉世界和生活世界的具象存在，而是作为存在的存在。

完全符合以上形而上学经典含义的教育形而上学，在教育思想的历史和现实中不能说完全没有，但又的确没有出现一种在信心和形式上均已完备的范例。教育形而上学实际的存在，基本表现为一部分本质主义的教育理论家对教育本质的揭示和辩护。而且实事求是地说，几乎所有的教育本质把握

都未能摆脱生活现象世界的束缚，至少在文本语言中几乎没有出现对作为教育的教育之陈述，表达教育本质认识的教育概念界定仍然具有显在的社会生活色彩，界定出的教育基本上属于经验的具象。形成这一结果的关键原因是“教育”在人们的观念中迄今为止仍是一种外在于人的社会文化存在，以致概念界定者不可能脱离社会生活的背景描述出一个纯粹的教育本体。分析到这里，我们一方面可以理解教育学为什么至今仍然缺乏理论理性的纯粹，另一方面也可以理解为什么教育认识领域至今仍然流派纷呈、学派林立。实际上，教育的实际和教育学的实践品格，都不会影响教育学具有理论理性的纯粹，否则，政治学、经济学等也不会具有今日的严谨与深刻。难道政治、经济等不像教育那么实际吗？难道政治学、经济学等因严谨与深刻而失去实践品格了吗？问题的关键显然在于教育的形而上学在信心和形式上尚未完备。当然也必须承认，教育虽然和政治、经济等一样实际，但教育学家远不具备政治学家和经济学家在认识领域中享有的自由。这一事实在过去的确影响了教育学家的理论定力，进而损减了他们的形而上学兴趣。但在教育认识劳动高度职业化的今天，研究者的分工日趋精细，即便教育实践对切合实际的研究有巨大的需求，也不影响一部分研究者对教育世界做形而上学的处理。所以，与其为教育认识上的不足寻找历史的、环境的和对象的理由，不如趁着时代发展为研究者提供的闲暇，为教育认识补上完备的形而上学把握这一课。

三、一种完备的教育形而上学

完备的教育形而上学，必先意味着它回答了所有形而上学的基本问题。关于这些问题的具体内容前文已述，我们现在关心的是教育的形而上学究竟应该具有怎样的结构。这里所谓的应该，实际上直接指向这个结构怎样能更好地凝结教育的非形而上学研究所生产的有效教育知识和思想。这样的思考在过去不是没有到位和完美，而是未曾有过。既有的教育形而上学思考无论其品质如何，事实上都是本质主义哲学在教育认识中运用的一种自然结果。若论其职能，人们不约而同的定位从来就是向具体的教育认识和实践放射其意义，从而使教育问题的解决性研究和解决性实践不失教育的意蕴。尤其在对一种行为的教育性判定中，关于教育本质的认识，实际充当了判定的依据。至于把教育的形而上

学作为教育新知、新思凝结的载体，应是我们思考教育认识成果组织的精诚所致。我们强烈地意识到，如果一种具体的教育认识成果未能在最一般的问题回答上具有新的贡献或启示，那就真的无法肯定其在促进教育认识进步上的价值。

立足于凝结和负载教育新知、新思的立场，我们可以期望完备的教育形而上学至少要具备以下要素：

(1) 一切可被称为教育的事件分有的教育本体。就目前的哲学认识来看，教育本体只能是一种意念，而非我们过去习惯性默认的一种或一组特征或属性。把教育本体理解为意念，在我们的认识传统中很可能是一种冒险，其最大的风险在于容易被人们误判为唯心主义，从而使一种生动的生命实践活动变得朦胧。然而，这在我看来只是触碰到了人们的思维惯性，并没有使教育变得无法再认，反倒是让教育在我们的意识中不再模糊不清。我们无非是要说，教育并不是具备了某一种或一些特征或属性的某一种行为，而是负载或接纳了某种意念的任何一种自觉行为。实际上，教育即便在最日常的思维中，也从来没有被理解为某一种行为，因为有理性能力的人绝不会认为教育者只是在重复某一种行为。那么问题就来了。如果教育者在其实践中展现的许多行为都被他们自认为是教育行为，那教育在行为学的意义上不就是一个行为群或行为集合吗？如果这样的认识并不荒诞，我们难道不容易得出各种被认为是教育的行为分有了某种意念吗？心与物本就共存于人的生命实践过程，而对于教育这种人事而言，物显然是从于心的。任何的物，仅当它利于教育意念自我实现时，才与教育建立了一种偶然的联系。某一些行为更容易被人们少加思索地归属于教育，其实不过是那些行为相对而言更方便教育意念的自我实现而已。

(2) 教育本体的优秀载体。就目前的教育实践状况来看，主要是教和训两种行为，前者指向人的知性和理性，后者指向人的德性和个性。显而易见，教和训正是我们所说的更方便教育意念自我实现的行为，也因之而成为教育意念优秀的载体。换言之，教和训，也许在现实生活中从来就与教育性绑缚在一起，但无论从人类进化史的角度，还是从理论分析的角度，都可以被视为没有任何价值偏倚的日常行为，它既可以负载教育的意念，也可以负载经济的或政治的意念。就教而言，传道授业的教师，从教育者的本心出发，可以其传授负载教育的

意念；也可受雇于举办培训的老板，以其传授负载经济的意念；当然也可以受组织的委托，以其传授负载政治的意念。同样的道理，就训而言，任何的长者，都可以从教育者的本心出发，以其训诫负载教育的意念；也可受雇于人，以其训诫换取钱粮，从而负载经济的意念；当然也可以受组织的委托，以其训诫负载政治的意念。历来的教育认识均重视教与训的考究，不断地延伸、扩展，就形成了教学的和训育的思想和理论，并对相对应的教学活动和训育活动起到了规范和引导作用。但明显的局限在于人们习惯性地把教学理论和训育理论分别发展成为教学取向的教育学和训育取向的教育学。这两种教育学中的“显学”虽然也在各自的视域内触及形而上学的思考，却唯独没有明确并逻辑地把教与训作为教育本体的优秀载体加以思辨，客观上不仅没有用教和训成就教育，而且使它们两者之间在知识建构上也形成了割裂。

(3) 教育本体与其载体尤其是优秀载体结合的机制。这一问题显然超越了传统形而上学的范围，但又是形而上学合理的扩张。对于教育而言，以意念呈现的教育本体虽然在认识上具有最大的彻底性，但与日常世界人们的感知距离遥远，因为他们意识中的教育总是现实的和具体的。反过来，站在纯粹形而上学的立场上，可以感知的所谓教育行为又不过是抽象的教育意念的载体。所以，如果不能把只可体验的教育意念与可感知教育意念载体在思维中加以统合，那么源自两种认识立场的教育在人的意识中只能是似乎有亲缘关系的平行存在。教育本体就是一种内在于意识的意念，自然不是具有实际功能的现实教育；而可充作教育意念载体的那些行为，如果没有负载教育意念，它们可以是其他任何行为，唯独不是教育。所以，既具有现实性又具有真实性的教育，只能是教育本体与那些作为其载体的人类一般自觉行为的结合。教育的形而上学或说教育本体论，无论如何再也不能只逗留在超验的领域，它需要把触角主动地伸向日常生活世界，进而以此姿态宣示自身的实践兴趣、彰显自己的实用价值。

由上述三个要素构成的教育形而上学并非一个机械的认识框架，一言蔽之，它是一个被揭示的教育意念，在理性的世界寻求利于其自我实现的行为载体，进而与之结合成为现实教育的思维过程。这兴许是一个可令人激动的结论，其值得重视之处，在于对哲学上的形而上学进行了实践取向的处理，

从而使它不再与人类的生活实践缺乏有机的联系。从认识论的角度审视，我们设定的教育形而上学，在静态的逻辑结构之外竟然呈现出动态的思维过程，这便使有条件有兴趣走进它的人们，不仅能领略到思维的抽象与严谨，还能够体会到纯粹理性的生机与灵动。长期以来，哲学本体论在常人的感知中，一则与玄奥、神秘相伴，二则与脱离实际的无用相连，总之只是那些古怪哲学家的小众游戏。即使是教育本体论的相关思考，虽然在抽象程度上远逊于一般哲学的形而上学，却也难入教育实践者的视野，因为他们的实践所依据的是教育的原则与规则，至于那些原则和规则从何而出，并不是他们所要关心的。一般的教育研究者对教育形而上学的兴趣，与教育实践者相较也好不到什么程度。经验归纳和问题解决为主体的教育研究，成功塑造了研究者的实用主义立场。从技术上说，他们的研究如果未能有创造新知的旨趣，基本上无涉教育的形而上学；从价值上讲，过于实际的知识视域和具有较强程式性的研究过程，可以让他们在没有充分理据的情况下拒斥教育的形而上学。由此可以想象教育形而上学的孤单与尴尬，进而也能理解它在人类教育认识领域未兴已衰的悲凉。如果我们能理性地认知实践者和研究者对教育形而上学的疏远，就不应把教育形而上学的悲凉仅仅归因于它的高深，而应该有意识挖掘它的实用潜能，并希冀它在教育认识和实践的发展中主动地发展自己。

当然，无论怎样顺应环境的变化，完备的教育形而上学也不能失去自身超验与超越的本性。我们所说的实践取向，主要在表达一种思维运动的兴趣和态度。如果有什么新的意图，那就是期望教育的形而上学能够把人文生活的价值作为自己的背景，我想这样的期望实际上也算不上离谱。整体而言，形而上学本来就on不是远离价值的思维领域，其超验与超越的实质只是对思维对象可变细节和现实功利的悬置，作为对象的宇宙和人生也不是没有经验内容的空泛概念。形而上学既关注知识取向的终极解释，也关注伦理取向的终极价值，前者是西方人擅长的领域，后者则是中国人的优势兴趣。基于此，形而上学也被分为“知性形而上学和德性形而上学”^[5]（P65）。教育作为客观的认识对象和现实的功利实践，决定了教育的形而上学必然兼具这两种取向，从而既可以支持人类的教育认识走向深刻，又可以引领人类的教育实践走向崇高。

回到教育形而上学凝结和负载教育新知、新思

这一问题上，我们还必须回答一个问题，即为什么完备的教育形而上学会具有这种功能进而可以助益教育认识成果的组织呢？这就涉及到形而上学产生的机制问题。这个机制就是追问。在追问中，人的思维不断向眼前结论的终极依据靠近，直至追问无果，形而上学的结论即能出现，同时形而上学的过程也就终结。考察这一过程，就会发现它其实就是作为动词的思想本身，在此意义上，便能把形而上学理解为“人用思想把握世界的方式”^[6]（P104）。实际上，形而上学也只能用思想去把握世界，原因是它的对象不是世界中具体的存在者，而是超验的、以观念形态存在的存在本身。就认识的现实性来说，观念形态的存在本身也只能以思想这种观念运动的方式进行把握。或因此，才有了“思想是形而上学的秘密”^[7]这一说法。然而，超越诸存在者的存在本身绝不是无根的空洞形式，它的根基必然在非形而上学研究所关注的具体存在者之中，否则也无法理解它如何被诸存在者所分有。不过，这也不意味着形而上学的思考要从具体的存在者那里出发，现实的情形是形而上学家为了追寻到存在本身，必须返回到与他们同在一个认识共同体之中的非形而上学研究者的认识成果之中并启动自己的追问程序。比如，赫尔巴特针对他之前的教育家把道德教育和教学在理论上分开论述这一状况，提出“教育性教学”的概念，实际上就是在之前教育家非形而上学的思考基础上实施了形而上学的思维统合，并宣示自己不承认存在任何“无教学的教育”和“无教育的教学”。且不说赫尔巴特仅把教育理解为道德教育的局限，他实际上是用思想的方式消除了作为目的的教育与作为手段的教学的分离，反过来又主观但不失合理地建构了能够涵括作为目的的教育和作为手段的教学两者的统一体，这个统一体其实就是现实的教育或现实的教学本身。

赫尔巴特的这一工作接近于教育的形而上学，但显然不是典型的形而上学思维理路，自然不具有形而上学思维的彻底性。为了说明教育形而上学的思维操作，我们倒可以选取赫尔巴特不承认存在任何“无教育的教学”作为起点。最为直接的追问是：真的不存在“无教育的教学”吗？答案是否定的。既然如此，就说明教育与教学并不像赫尔巴特所认为的不可分离。而如果两者可以分离的话，分离之后的教育是一种怎样的存在呢？当然是一种意念性的存在。那我们能否在此基础上说教育的本体就是一种意念呢？当然能。那么紧接着的问题就是

作为教育本体的意念是一种什么样的意念以及它是一个不可分割的单位呢还是一个结构？无论这最后一个问题的答案是什么，一种教育的形而上学都必将产生。从教育的形而上学产生机制中应能窥见形而上学对具体认识成果的思维处理，它通过反思与追问，既能使具体的认识成果服务于教育一般知识的抽象，也能使具体认识成果的局限性暴露无遗。

但或许会令人遗憾的是，这正是教育的形而上学凝结和负载教育新知、新思的独特方式。联想起哲学对各门具体科学成果的最高概括和总结，我们完全可以负责任地说，哲学的概括和总结，从来就不只是简单的归纳、分类和提取公因式，除了这些必要的工作，其核心和要义还是在追问中反思、在反思中追问，直至产生新的哲学结论。

[参考文献]

- [1] 刘庆昌. 教育思想组织的历史和理论维度 [J]. 四川师范大学学报 (社会科学版), 2021, (1).
- [2] 王路. 理性与智慧 [M]. 上海: 上海三联书店, 2000.
- [3] 韩林合. 分析的形而上学 [M]. 北京: 商务印书馆, 2003.
- [4] 瞿保奎, 郑金洲. 教育基本理论之研究 [M]. 福州: 福建教育出版社, 1998.
- [5] 沈湘平. 哲学导论 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2008.
- [6] 刘庆昌. 教育知识论 [M]. 太原: 山西教育出版社, 2008.
- [7] 孙利天. 作为思想的形而上学 [J]. 学习与探索, 2003, (6).

On the Metaphysics of Education: On the Position of Educational Epistemic Organization

LIU Qing-chang

(College of Education Science, Shanxi University, Taiyuan, Shanxi, 030006, PRC)

[Abstract] The metaphysics of education is the epistemological application of general metaphysics, which continues the thought of philosophical ontology, reflect on the unity of the educational world, and answer the question of what the educational world is unified in the end. A complete educational metaphysics requires the following elements: the noumenon of education which can be divided into all the events called education; the excellent carrier of education noumenon; the mechanism of the combination of education noumenon and its carrier, especially the excellent carrier. The educational metaphysics, which consists of the above three elements, is a thinking process, in which the revealed educational idea seeks for the carrier of its self-realization in the rational world, and then combines with it into the realistic education. Such educational metaphysics contributes to the organization of human educational cognition achievements.

[Key words] educational cognition; metaphysics; organization of educational cognition achievements

(责任编辑 王兆璟/校对 丁一)