



教育思想组织的历史和理论维度

——指向方法论的思考

刘庆昌

摘要:涉及人类教育认识整体的知识体系,主要体现在教育思想史和教育学原理两个家族之中。前者在过程的维度整合不同历史时期的教育思想创造,可称之为教育思想组织的历史维度;后者则在结构的维度组织各自独立而又相互联系的教育思想创造,可称之为教育思想组织的理论维度。具体而言,历史维度的教育思想组织,旨在把历史的教育思想在时间的维度做具有内在连续性的统合;而理论维度的教育思想组织,旨在把各自教育思想的个性整合到具有普遍性的教育思想体系之中。

关键词:教育思想;教育思想组织;教育知识;教育思想史;教育学原理

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2021.01.013

收稿日期:2020-07-06

作者简介:刘庆昌,男,山西河津人,教育学博士,山西大学教育科学学院教授,研究方向为教育哲学和教学理论,

E-mail: lqc@sxu.edu.cn.

一 引言

一个宏大论题的设定,往往会与各种外在的需求牵引有关,从而使该论题展开的必要性显得较为充分,至于论题告终后是否能够满足那些外在的需求,一则难以被普遍认可,二则对论述者而言好像也并非多么的重视。就人类教育认识这一论题来说,我们当然也可以列举出一系列的外在需求。诸如学术教育者和专业学习者渴望获得清晰的认知框架,学科建设者和学术研究者需要可靠的坐标体系,学科内各个方位的人员需要一个能够确立自信的坚实基础等,理论上都需要我们对人类教育认识做全面、深刻的审视,并希望获得像已经成熟的许多学科所具有的知识图谱。客观地讲,有愿望审视人类教育认识的个人,无不自觉或不自觉有过这样的思虑,也正是这样的思虑使其思虑本身隐含或显露出某种与学术进步和学科发展关联的责任心和使命意识。我当然也无法排除这样的思虑,如实地讲,作为学术研究者和教育学教育者,也会为了自己的研究有序和教学有法而渴求教育认识的图谱。但随着与这一论题的心理关系走向深入,许多外在于论题的需求又的确逐渐从意识中淡出,实际占据意识的是使人类教育认识这一语词所对应的事实整体有条有理的意欲。实际上,也无需隐晦此种意欲所内含的个人抱负,毕竟业已存在的众多研究者个人的认识成果令人欣喜也使人眼花缭乱,而相当于对人类教育认知进行整合的学术工作,并没有使人的认识世界获得理想的过程和结构安置。

从教育学术教育切入,我们可以触碰到许多具体的知识体系,其中当然有涉及人类教育认识整体的部分,但更多的则是从教育认识整体中分解出来的,或是指向教育实践具体操作领域的。然而,教育者和学习者并未因此而最终在头脑中建构起逻辑结构清晰并可自信言说的知识体系。这不仅制约了他们的学习效率和效果,更影响到其中有研究理想的个人对教育知识进步的判断和对个人教育理性探索的学术定位,最终教育认识领域的个人研究呈现出星罗密布,但各个“天体”组成星系整体的内在秩序仍然隐晦于繁星的背后。学术教育中,涉及人类教育认识整体的知识体系,主要体现在教育思想史和教育学原理两个家族之中。前者

在过程的维度整合不同历史时期的教育思想创造,可称之为教育思想组织的历史维度;后者则在结构的维度组织各自独立而又相互联系的教育思想创造,可称之为教育思想组织的理论维度。需要解释此处使用的“家族”和“思想”两个概念。之所以使用“家族”概念,并非基于严格的认识论立场,而是对现实存在的各种“教育学原理”体系建构的隐喻式说明;之所以使用“思想”概念,几乎完全因为只有“思想”一词才能较好地涵盖不同类型的教育认识成果。或许也因此,我们很少见到以“教育知识史”“教育理论史”冠名的著作。以“教育学史”冠名的专著和编著倒不鲜见,但真正能言明教育之“学”历史实质的却可以忽略不计。更何况教育学作为学科化阶段的教育知识组织形式并不能涵括人类教育认识整体,所以我们有足够的理由对教育思想史和教育学原理作专门的认识论考察。

二 教育思想组织的历史维度

如果不加以专门的限定,“教育思想史”当然就是“人类教育思想史”,但审视具体的“教育思想史”著作,则会发现它们只是“部分人类”的教育思想史。不仅如此,即便我们不追究“部分人类”的局限,只关注教育思想的历史本身,还会发现“历史”在其中的意义不过是“过去的”和个别思想的类机械历史排列。不能不承认,这是一个至今仍然很艰难的领域,在此领域中确立的学术理想很是诱人,但实现理想的过程却让最优秀的大脑也感到头疼。必须指出,这一现象存在于一切思想史研究的领域,并不独属于教育思想史的研究者。黑格尔当年就指出,“全部哲学史这样就成了一个战场,堆满着死人的骨骼。它是一个死人的王国,这王国不仅充满着肉体死亡了的个人,而且充满着已经推翻了的和精神上死亡了的系统”^①。黑格尔在这里实际上是在批评之前哲学史的内在统一性不足,他是要用哲学来理解哲学史,反过来则用哲学史来理解哲学。不过,黑格尔的思路虽然独特但也有明显的局限,即他实际上是在用绝对理念的展开来解释思想的历史,后来的哲学史书写并未因为他的独特思路而有所改观。包括教育思想史在内的思想史书写,不同程度上混淆了“历史”与“历史的”,最终呈现给读者的多是历史的思想而非思想的历史。这种结果并不是思想史家的投机所致,完全是因为“思想的历史”之书写与实际存在过的、作为事实的“思想的历史”之间的关系绝非“能动的反映”这一说法可以说明。用葛兆光的话说,“历史上真正存在的思想,在其出现的时候,并没有特意的安排或事先的设计,……可是,历史学家却不可能让思想史成为这样的‘原生状态’,更不可能让《思想史》的读者在这个丛林中迷途,因为他们无法把思想的历史连锅带盘一起端上来,历史学不能允许历史的杂乱无序”^②。这也就意味着思想史的书写者为了使思想的历史有条有理,必然要对原生状态的思想历史进行某种归置与组织。在此意义上,包括我们不满意的各思想史的书写方式,事实上都内含含有书写者对“历史的思想”的归置和组织逻辑。

对过往的思想进行归置与组织,现在看来可易可难,但总体上是一件艰难的差事,而且当归置与组织的结果公共化以后,几乎无法逃避相关人们的指摘。这归根结底是因为思想的第一存在方式只能与具体的个人相联系,而思想的整体并非个人思想的汇编,思想的历史也不是把具体的思想按照出世的时间先后加以排列而已。我过去把这样的汇编和排列叫做博物馆式的思想史,其实是在说明许多思想史的书写并没有呈现出思想历史运动的逻辑。如果我们不可轻易怀疑前辈们的心智水平,其实也包括不可轻易怀疑现时代人们的心智水平,那么,就需要思考一个问题,即为什么那种博物馆式的汇编与排列难以突破?面对这一问题,容易被我们意识到的是具体思想之间的连续性虽然客观地存在于思想生活的世界,却必须借助我们的意识功能才能把握住伴随着思想互动前行并能融入此种前行中的绵延。绵延自然不是纯粹的物理时间事态,其实是过去与当下在我们意识中的统一。由于历史是每一个曾经真实当下的连续,因而历史的书写势必要求书写者把自己投入到每一个曾经真实的当下之中,进而要求书写者不能携带着自己的立场与每一个具体的思想生产者实现暂时的同一。可问题是这里所谓的同一,理论上需要思想历史的书写者与具体思想的创造者具有同等的心智,在整体上这恐怕是完全不可能的事情。或因此,世间多有具体思想家以及具体思想道统、流派的研究行家,而少有贯通思想历史的思想史家。职业的思想史家固然有难度却相对容易设想出理想

①黑格尔《哲学史讲演录》第1卷,贺麟、王太庆译,商务印书馆1959年版,第21—22页。

②葛兆光《思想史的写法——中国思想史导论》,复旦大学出版社2004年版,第56页。

的思想史书写,但回望悠久且厚重的思想的历史事实,也只能望洋兴叹,自感一己之力的弱小。即便像颇有洞见并确有建树的葛兆光,也在言明“我只是在给以后的写作者提供一个不很成熟的思路和一些经过归纳的资料”^①。他一方面希望自己理想中的思想是书写能够真的出现,另一方面又略有疑虑地自问“我的希望能实现吗”^②。

我理解思想史家工作的实质,是在时间的维度直面思想运动的整体。具体到教育思想史,一个通史的书写者实际上是从时间的维度、以迄今为止的教育思想运动整体为对象,着力于教育思想运动整体内的绵延和连续揭示。这当然是我基于个人期望的认知,即使不排除有同种识见者,但客观上不具有普遍性。聪明一点的研究者,更愿意选择自己心仪的思想家,继而对他们的教育思想进行深刻和充满想象力的阐释,顺便在其中表现自己的教育理想以及思维上的深刻和丰富,究其策略,显然有借力发力的倾向。我们无疑需求这一类优异的阐释,以便轻松地感知一座座教育思想的丰碑,但我们也需要,甚至更需要教育思想的历史逻辑,能因那些研究者的创造性工作而逐渐呈现。切莫以为后一种需要仅仅是源于一种对思想历史逻辑的癖好,更重要的动机是为了确定处于过去与未来之间的我们所在的位置和走向未来的有效方向。除此之外,对于教育思想历史逻辑的认知也是我们立足当下进行思想创造的基础和前提。尽管教育自身属于人文实践,从而关于教育的思考同样具有人文特征,但教育实践的方略需求决定了关于教育的思考不会只是对于历史遗赠的经典问题的螺旋式阐释。毕竟,每一个时代总会有不同于过去的新异问题,而新的问题也绝非从天而降,它必然隐藏在过去,只是在具体的时代中破土而出。假如可以把教育思想者界定为自己时代特有问题的解释者和解决者,那他也必须把自己与历史链接起来,以此明确自己的使命,并以此高效率地汲取历史的智慧。应该说,当我们意识到现时代的人们在教育思想领域炒历史的冷饭时,通常并不是因为他们熟知教育思想的历史及其逻辑,恰恰相反,说明他们自己与历史之间存在着客观上的割裂。作为结果,我们固然用自己的精神生命制造了时间,却没有用自己的精神能量创造新的教育思想和实践,也可以说,我们制造了时间却没有为未来创造出新的历史。

对于未来时代的人们来说,我们时代教育的尊严只能来自我们自己超越历史的创造,而我们要想有所创造,只能从教育思想的创造开始。进而言之,我们要想在教育思想上有所创造,实际上没有第二种选择,只能在历史中寻找弹跳的基础,而且必须借助于教育思想史的书写盘点清楚我们的祖产。需要指出,进入我们意识的我们的祖产最好不是一堆各自独立的无机堆砌,而是一个哪怕是具有浓厚主观色彩的思想逻辑图谱。实际上,这样的图谱注定是主观的,但这样的主观是有意义的。仔细想来,除非是所谓整全,任何作为认识对象的事物,无一不是人运用意识的功能使其从整全中分离出来。对于这一判断,如果需要补充说明,那就是整全不只是最宏大意义上的,而是具有相对性质,这就如同大系统中的子系统,实际上是次于最宏大整全的次一级整全。在这里,我要强调的是,教育思想与其创造者的其他思想在现实的存在中不可分离,而教育思想的历史与整个人文思想的历史同样不可分离。我们所接受的“教育思想史”实际上并不存在,我们几乎未加怀疑的“教育思想史”,实际上只是教育思想史家能动创造的结果。他们通过对一般思想文本的深刻领会,把关于教育的成分解析和演绎出来,然后按照一定的原则加以组织,这才使我们误以为教育思想的历史运动很有章法。现在,我们意识到了这一点,却不会因此而低估教育思想史家的贡献,反而会因而体味到他们认识劳动的独特价值。至少,我们在认为历史学家不创造历史的同时,郑重地认为历史学家在创作一种有利于我们领略过去、创造未来的认知背景。

可以想象在思想历史的时间数轴上按先后顺序站立着一个个思想者,他们中有分量较重的时代代言人,也有贡献了重要思想的一般思想者,但如果我们没有条件通读浩如烟海的文献,而是仅依凭思想史的著作给予我们的信息,思想的历史在我们的意识中基本无异于那些作为时代代言人的关键思想家的故事集。这样的故事集,正好可以用来概括迄今为止教育思想史的主流。它实际上已经为我们提供了相当有意义的历史资讯,却无法让我们成功地界定当下的我们与那些关键思想家之间的认识传承关系。因而,教育思想的故事

① 葛兆光《思想史的写法——中国思想史导论》,第26页。

② 葛兆光《思想史的写法——中国思想史导论》,第26页。

实际上并没有被已很努力的教育思想史家讲好。究其原因,应在于他们因受各种条件的制约未能言明教育思想历史的内在连续性,根底上是因为他们对历史哲学少有见闻或没有兴趣。什么是历史哲学呢?简单地说,就是人关于历史本体的认知,是存在于人意识中的、超越具体事实的历史整体观念。有没有历史哲学,决定着历史研究者能否成为历史学家;有什么样的历史哲学,决定着历史研究者成为什么样的历史学家。赵汀阳有过与此相关的论述。他说:“没有历史哲学的历史只是故事,只是表达了生活片段的史实。如果故事不被安置在某种意义框架或问题线索内,本身并无意义。历史的意义在于思想,不是信息登记簿。历史哲学试图揭示历史的历史性(historicity),即赋予时间以意义从而化时间为历史的时间组织方式,同时也意味着一种文明的生长方式,也就是历史之道。”^①

赵汀阳在这里提到了历史哲学作为“化时间为历史的时间组织方式”,这不仅是对历史哲学的一种操作性理解,而且是具有历史研究方法论价值的。具体到教育思想史的领域,研究者显然需要有这样的历史哲学思考,否则就只能在孤立的思想家及其思想文本的理解和阐释上有所建树,并无希望介入“化时间为历史”的创造性劳动之中。我曾期望教育史的研究具有教育学的价值,对此也有专论,而其真实的背景是,我发现名义上的教育史研究者并没有把“历史”作为自己的研究对象,他们研究的实际对象一般是曾经存在的思想或制度事实。很自然,他们的研究成果原则上为教育史的书写准备了素材,但成果本身并非教育史的书写。在《教育史研究的教育学内涵》中,我的看法是:作为学科的教育史固然是史,但作为教育学分支的教育史学科却应是教育学取向的教育史学,而“发现教育历史的逻辑是教育史研究具有教育学取向、成为教育学有机构成的唯一途径”^②。历史的逻辑不是先验的存在,因为每一个历史事件在时间整体意义上并非预先的安排和设计,那么它就只能是后来者对过往发生的事实整体运动理性审视之后的一种意会,这便注定了历史的逻辑是研究者主观思维的结果,是对历史运动的解释,而非自然科学意义上的发现。不幸的是,我在那篇论文中恰恰使用了“发现”一词,这一方面暴露了心理深处的客观主义认识论倾向,另一方面权作是我当下的辩解,即群体的历史并无法摆脱人性的作用,从而并非预先设计之展演的群体历史,庶几近乎个体由幼稚到完美的发展过程。换言之,历史整体无法计划,但每一个历史事件却必然是具体计划的实际实施。由个体推及群体,教育史研究者有权利自主地带着自己对历史的哲学理解,在意会中发现教育历史的逻辑。我们把思维聚焦到教育思想史这一问题上,我会认为真正的教育思想史的书写者,在操作意义上必须是他之前的整个教育思想历史的组织者。此处所谓组织,绝不是哪怕是只带有一丝机械性的拼装,而是把源自思想家个人的教育思想有机地安置到我们意会到的教育思想历史的逻辑运动之中。

不可否认,人对于进入自己意识的繁复现象具有组织的本能,这样的话当然是在人类整体意义上讲的,具体的个人极可能陷于心智不足的不幸。也可以说,理性强盛的人很难容忍对象的繁杂无序,继而会采取自认为适宜的方式对繁复的现象进行思维的组织。我们可以假定感觉上繁复的现象具有内在的秩序,同时放弃我们很可能具有的理性狂妄,那么,在较为保守的意义上说,我们对繁复现象的思维组织其实是把我们意会到的而非感知到的秩序投射到繁复现象之上。其结果显而易见,原先繁复的现象在我们的意识中开始有了自己的结构、脉络等体现秩序的具体模样。可惜的是,这种秩序,在教育思想史的著述中,虽不能说完全没有,但其清晰程度并不理想。这在很大程度上制约了非时间维度的、对教育思想的思维组织,最为典型的是教育思想研究者对具体教育思想家思想的组织,不加怀疑地采取了当时流行的教育学知识的基本结构,给人的感觉就是用一种流行的主观对过往的教育思想进行了机械的安置,在方法上近于削足适履。更令人困惑的是,当我们分别面对不同的思想家及其教育的时候,明显地感觉到过往的思想家好像都是成熟的当代教育学家,他们各自独立地建构了自己的教育思想,但他们相互之间似乎没有什么必然的联系。简言之,很多的教育思想史书不过是今人遵循自己习惯的规则,把历史的教育思想在时间的维度实施了列举。反观共时的“教育学知识”构建,虽必然基于历史的教育思想创造,却没有体现“教育学知识”的历史性,进而每一个时代的“教育学”几乎都成为建构者基于对教育思想历史的模糊认知,在自己时代的自言自语。有意义的是,理性

①赵汀阳《历史之道:意义链和问题链》,《哲学研究》2019年第1期,第116页。

②刘庆昌《教育史研究的教育学内涵》,《教育科学》2012年第2期,第92页。

的研究者根底上无法接受柏拉图、康德等巨擘只在他们自己的和他们追随者的言说中,反过来希望从自己时代的“教育学”中感知到柏拉图、康德们的存在。要满足这种看似温和的需求,实际上是一件艰难的和必定需求创造性的事情。

这便涉及人类教育认识整体的知识体系之“教育学原理”。与“教育思想史”相比较,“教育学原理”的组织显然具有共时特征,本质上是教育思想的绵延在具体时段的文本化,只是此本质或顺利地进入组织者的意志,但没有成功地嵌入组织者的思维。否则,我们为什么无法感受到“教育学原理”的历史厚度亦即历史性呢?也许我们有理由怪怨教育学的知识性较弱,并有理由进一步怪怨作为人文实践的教育过于世俗。要知道世俗的事件完全可以是日常生活的构成要素,因其为人熟知而熟视无睹,难以激发起人的好奇和探索欲望。即使像教育这样的关键事件在历史的推进中逐渐专门化和制度化,我们会发现围绕它进行的,一方面有认知的因素,但更核心的因素则是根据集体生活的需要对它的意义赋予和规则创制。盖因此,无论研究者如何做科学化的努力,规范性迄今仍然是教育学的最显著特征。如果有必要继续说明,那么,科学化的努力之最重要的贡献,应是为教育的规范提供了越来越多的知识基础,同时也使一部分教育的规范转化为教育的技术。而需要指出的是,科学化努力所贡献的、作为教育规范基础的知识,若论其归属,基本上是教育学之外的其他学科的和创造,教育学自己在这一部分的贡献恐怕还是非知识的价值观念。我始终认为,这并不是教育学的缺陷,而应视之为教育学的特点。也正是基于这一事实,在我的意识中,教育学更是思想者的学科,属于自己独特贡献的成分更是思想而非知识,因此教育学家如果没有自己独特而系统的教育思想,他自身的存在是不能成立的。现在看来,这一判断是基本符合教育学实际的,而教育学的这种客观实际,显然就是“教育学原理”知识的构建难以具有历史性的的重要原因。不过,一种工作的困难首先意味着我们在方法上的不得要领,并非该种工作的理想根本无法实现。如果我们不能满足于仅仅依靠“教育思想史”来组织迄今为止的人类教育认识,就必须在用“教育学原理”这一组织方式上加重思考。

三 教育思想组织的理论维度

从对“共时”的理解切入,我们或许能够获得意外的收获。实际上,我已经在意识中设想了一幅不同历史时期的教育思想家共在当下的奇妙图景。在其中,孔子、苏格拉底、昆体良、夸美纽斯、康德、赫尔巴特、杜威、苏霍姆林斯基、范梅南等人,他们与我共在一个圆桌会议室。我注意到他们年龄悬殊。孔子 2571 岁,苏格拉底 2489 岁,昆体良 1985 岁,夸美纽斯 428 岁,康德 296 岁,赫尔巴特 244 岁,杜威 161 岁,苏霍姆林斯基 102 岁,范梅南 78 岁。会议室里当然不止他们几位,还有来自不同时间和空间的其他人物。会议室里的每一个人物均有自己关于教育的见解,相互之间,同中有异、异中有同,但几乎各个都傲然独立。他们中的每一个都不能代表整体的“教育思想”,但整体的“教育思想”却也不是他们每一个人的教育思想的相加,因为他们各自的教育思想之间同中有异、异中有同。相互间的共同之处,可以合并;相互间的不同之处,既可能平行存在,也可能势不两立。如此陈述,绝不是危言耸听。且不说作为思考对象的教育必然已经被思考者所在的共同体界定,教育思想究其本性而言无疑要归属于思想家族。因此,一般科学发展中的“知识”积累原理是无法解释教育思想发展的,我们很容易注意到,教育思想领域的后来者固然可以接受前辈们的启发,但他们必须和他们的先辈们一样,一次次地对自己视域中的“教育”进行重新的思考,而无法只思考他们的前辈们没有涉足或未有完善思考的部分。换句话说,教育思想作为一个一般概念,天然地具有历史性格,更关键的是它所内含的历史如果不能用特别的逻辑学加以处理,注定只能是一盘散沙。应该说,迄今为止的教育学原理构建,之所以难以兼顾历史和逻辑,正是因为教育思想以至一切人文思想发展,具有不同于科学知识发展的历史逻辑。这种特殊性也导致教育思想的体系化几乎无法使思想家个人仅仅具有创造者的荣誉,而是必须把思想家连同他的时代一起带进体系。不用说,教育思想的体系很难成为纯粹的概念和命题结构,从而使具体的教育思想体系化成果,要么会具有时代的局限,要么会具有学派的局限。

现在我们面对圆桌会议室里年龄悬殊的思想巨人,等于让不同历史时期的思想家不仅共享了时间而且共享了空间。在这个会议室里,每一个人都可以表达自己的教育思想,但互动与对话不能发生。每一个人都可以回顾在他之前的思想并有可能进行评论,但每一个人回顾的范围和评论的武器显然不同。在某种意义上,只有处于历史末端的我们才最具有优势,这一方面是因为我们在理论上有条件把所有历史的教育思想尽

收眼底,另一方面是因为所有已经存在的评论的武器都可以供我们使用。会议室里前辈见不到后来者,而我们却可以把他们悉数请进圆桌会议室。但这又能说明什么问题呢?每一个当下的人们事实上都具有我们所具有的优势,问题是到目前为止,我们并没有见识过能够摆脱时代和学派局限性的教育思想体系。也许我们有必要把“教育思想体系”立即替换为“教育学原理”,这样做并没有什么特别的理由,唯一可以自信说明的是,这样的替换有利于当下的人们顺利走进我们的思考。毕竟没有另外的存在能比“教育学原理”更能承载有史以来的人类教育思想。如果今天的年轻学习者对教育思想的历史缺乏兴趣,那么他们承接教育思想的历史的最佳文本,当然就是“教育学原理”了。不过,这就需要对教育学原理做特别的说明,它并不是指教育学一级学科之下的一个二级学科,更不是指具体的《教育学原理》著作,而是指可能至今仍没有出现的、能够反映人类教育思想历史整体状况的、具有逻辑结构性的教育思想体系。教育学原理建构的材料和教育思想史书写的材料是一致的,但两者在处理材料的方法论上却迥然不同。前者旨在揭示出自不同创造者的教育思想之逻辑结构以及它们相互之间的逻辑联系,并最终建构起超越具体个人和具体时代的一般教育思想体系;后者则旨在揭示出自不同历史阶段的教育思想之间的思维绵延,并最终书写出具有历时、内在运动规律的教育思想历史文本。所以,与教育思想史书写不同,教育学原理的建构必然要借助思辨的过程,从历史的教育思想中选取有效的资源,并使之有机地存在于一定的思想逻辑结构之中。

客观地讲,教育思想的组织问题是令人挠头的,加之这一方面的元思考少之又少,注定是难有结果的。然而,这又是一个无法回避的问题,任其被搁置一定会影响整个教育认识活动的进步。就目前来看,教育学的研究者对于自己领域的前沿、难题等概念已经难有感觉,历史的遗产对于与他们来说可谓局部清晰和整体模糊,从而使所谓“巨人的肩膀”只成为一种说法。他们实际具有的创造潜力失去了有意义的发挥方向,作为其必然的结果,教育学中真正的研究者越来越少,而文人则越来越多。即便是那些较少的真正的研究者,其中的一部分是问题取向的研究者,另一部分是具有个性主义和自由主义倾向的理论建构者,从全局意义上看,唯独缺少了人类教育思想的当代组织者。我不相信人类教育思想的当代组织是一个无人问津的领域,但我相信这样的问津者一方面可遇而不可求,另一方面,即使偶尔出现了,一旦意识到此领域的艰难也会悄然隐退。在今天,一本书的教育学时代已经成为历史,这种观念即使未成共识,至少也是一种众识。分析这一众识背后的思维实际,大致可以归结为两点:一是人们基本认定“一本书”已经不可能容纳和承载人类教育思想创造的丰富性;二是人们对多元并存的教育思想之间的内在相通和一致性持怀疑态度。深入思考又会发现,这两点之间实际上是有内在联系的,其关键之处在于人们对教育思想一元化的可能性和必要性均持消极的态度。我揣度这中间很可能还存在着人们对某种教育学历史记忆的回避,当然也可能存在着人们在哲学知识论方面学养欠厚、能力欠佳的情况。无论怎样,客观的现实就是人们对人类教育思想的当代组织因缺乏兴趣和能力而少有建树。

那么,一本书的教育学,真的是既无可能也无必要吗?换一种问法,多元并存的教育思想,真的是既无统一的可能也无统一的必要吗?我们不妨先说相对轻松的必要性问题。直截了当地说,其必要性是显而易见的。从实用主义的立场出发,我们时代的教育者如果想使自己的教育实践活动不偏离教育的本质和规律,应该需要关于教育本质和规律的确定性认识。否则,他们的教育实践要么会在不同的教育思想引领之间徘徊,要么会执着于某种个性化的教育思想,从而只见树木、不见森林。实事求是地说,这样的执着在今天的教育实践领域实在让人眼花缭乱,稍有不慎就会误以为教育思想的创造迎来了阳光明媚的春天,而且优秀的教育实践者的创造力足以让所有的教育学研究者自惭形秽。各种名目的教育、教学流派纷呈;出色的流派的创建者颇有明星风范,其追随者也络绎不绝。但冷静地审视,那些具体的教育、教学流派,究其核心思想来说,无不是在言说的层面放大了某种合理性,而在其操作的层面,固然不乏机智,却也无异于一般意义上的卓越。我已谨慎地意会到,真正成功的教育一定是整体成功的教育,因而每一种放大了某种合理性的教育思想流派人物,都可以认为整体成功的教育体现了自己流派的教育思想。也许我们可以说,关于教育的多元思想结论,其最大的贡献是让有关教育的主要合理性要素得以醒目地呈现。除非不同的思想者从开端处对教育的理解大相径庭,否则他们所创造的教育思想很难真正地相互冲突,各自教育思想的个性实际上可以被辩证的思维整合到更具有普遍性的教育思想体系之中。

更值得说明的是,许多人会认为我们过去显然过度强调了人文学科认识成果的不确定性和统一性,进而觉得当认识成果总量足够丰硕的时候,知识学意义上的组织几无可能,各种认识成果的最终命运则取决于现实生活的选择。乍听起来,这样的认识合情合理,但实在经不起理性的深刻拷问。教育思想的不确定性只是在全局的意义上具有合理性,具体到某一个教育思想家那里,他的教育思想对于他自己来说一定是确定的。正如面对教育的本质是什么这一问题,不同的思想者可以有不同的认识,作为旁观者的我们自然可以说关于教育的本质是什么众说纷纭,但对于具体的思想者个人来说,一定会认为他自己关于教育本质的认识是确定性的,甚至是终结性的,并不会认为自己的认识只是为众说纷纭的局面贡献了一家之言。也就是说,具体的思想家个人根底上是在追求教育认识上的确定性,此种确定性在逻辑上是通向自己认识的统一性的。就对教育本质的认识而言,不同的认识结论原则上都是一种思想流派的种子。只要具体思想者的言说具有逻辑自治特征,那么他基于教育本质的、对教育的系统思考就具有当然的内在一致性。虽然如此,他关于教育本质的认识,如果客观上并非完全的真理,也只是放大了教育的某种特征。在此,我们可以假设教育具有A、B两种特征,那么,对A的放大可以促成教育思想的A流派,对B的放大可以促成教育思想的B流派,这种情形在历来的教育认识领域中是普遍存在的。我们需要注意的是,由于一事物的本质只有一个,A和B两种流派关于教育本质的认识是不相容的。但如果分立在两种流派中的思想者并不强调他们的认识是关于教育本质的,仅就对教育的认识来说,他们相互之间尽管相异,却不存在相互的冲突。进一步讲,两种流派关于教育的认识事实上分别深化和突出了对教育本体某一侧面的理解,把他们各自对于教育“本质”的认识整合起来,实际上就获得了教育本质的完整图像。这样说来,所谓多元的教育思想是完全有可能统一于某种合理的思想结构的。

有研究者敏锐地指出了一种现象,即“‘教育学’从‘一’到‘多’的演变,达到一定程度,又自然地发生统合教育知识的必要,于是,在久已不存在单一‘教育学’陈述体系的国度,产生关于‘教理学’的酝酿,显示出教育学从‘多’到‘一’演变的征兆”^①。我们从中可以意会到教育学从“多”到“一”的可能性,而研究者实际上已经明示了这种演变实为“统合教育知识的必要”所致。也就是说,统合教育知识是必要的。其必要性,在我看来,首先关涉当下教育认识者前行的起点,其次关涉教育实践者的理性能否简明。仅说“教育学原理”这一统合教育知识的方式,其认识论的实质当是集众家思想,作必要的同类项合并和逻辑勾连,为今日的教育认识者和实践者提供富有逻辑理性的概念结构和命题体系。这是一项事关教育认识和实践全局的工作,但它的实际操作却必然由个体的认识者承担,可以想象这项工作的展开过程中也必将出现指向“一”的“多”。这里的“一”是指具体建构者建构的优先属于个人的“教育学原理”,其建构者有理由认为自己的作品是对教育知识进行统合的最佳文本;这里的“多”显然是指因各种个性化的“教育学原理”共在而呈现出的多个“一”共存的认识局面。在最终的“一”没有出现之前,教育认识者既可能崇信多种“教育学原理”中的一个,也可能在不同的“教育学原理”之间无所适从,对于他们的认识进步来说都会产生消极的限制作用。如果这种情况发生在教育实践者身上,就会影响他们的教育行动决策,进而影响受教育者的认知和人格发展。所以,作为教育认识者的研究工作者总力图在不同的层面和不同的范围内生产确定性的教育知识,其中有大理想者很可能会努力用理论逻辑的方式对迄今为止的教育认识成果进行统合和组织。

原则上,任何个人的教育学思考和研究均建基于他自己所在的文化传统之中,进而在较宽泛的意义上可以说个人有效的思考和研究均含有对以往相关认识的统合和组织成分。接受正规学术教育的个人,比如大学里的研究生,他们的学位论文必须对以往相关研究的文献进行分析和评论,现实的意义无疑是寻找自己可以继续思考和研究的空间,并把自己的思考纳入学术的发展之中。若论其认识论的实质,正是对自己课题范围内的历史的成果进行统合和组织。把研究生的这种课题范围内的文献综述工作加以扩张,延展到整个的教育认识领域,我们也可以较不严谨地把“教育学原理”式的统合和组织视为一种文献综述。在此过程中,统合和组织者和研究生们一样,需要对历史的教育思想做必要的选择,继而使之呈现出一定的逻辑秩序,很像用不同认识者捐献的建筑材料建造起教育思想的体系。但必须指出,他们建造起的教育思想体系必须具

^①陈桂生《教育学的建构(增订版)》,华东师范大学出版社2009年版,第169—170页。

有公共的属性,而不能成为一定文化传统中的个人教育思想的表达。这种期望无疑是比较苛刻的,原因是有能力通过统合和组织历史的认识成果并建造公共性教育思想体系的个人必然具有强大的思想力,要他们在此过程中不掺入个人的思想几乎没有可能。但如果连同这样的期望都省去了,那公共性的教育思想体系,亦即作为“一”的“教育学原理”也就不能成立了。就目前来看,尽管不乏有识之士以一己之力构建“教育学原理”,但相对少有个人教育思想痕迹的文本当属作为教科书的“教育学原理”。这是因为教科书是制度化背景下的教学工作概念,从价值的角度讲,它要体现主流且积极的观念,从知识的角度讲,它要体现认识共同体完全认可或基本认可的成果。正因如此,教科书才能具有相当的确定性和稳定性。大学的教科书通常能体现具体学科和领域的发展状态,因其用于学科认识历史成果的有效传承,是需要严谨的体系建构的。教科书所呈现的知识体系自然不可能出自一人之创造,却也不是不同研究者认识创造的集萃,因而必然是编制者把来自个人创造的成果结构化为一个学科知识的整体。借用相关研究者的话说,“教科书是由不同的文本构成的,这就要求把单个的多由他人创作的作品(一度创作品)内化为整体的教科书体系,但教科书绝不仅仅是一个个作品的总和,它们是一个整体。那些单独存在的文本,一旦进入教科书,就不再是原来的单独生命的材料,而是同化于一个新的结构之中”^①。显而易见,教科书的编写其实是对历史的、个人创造的认识成果的统合与组织,因统合与组织需求编写者对具体学科、领域认识成果的全视域把握,操作意义上需求编写者的统合与组织智慧,就其性质来说是一种再创造或说再生产。

尽管道理明确,但教科书的实际编写并不容易。面对教育认识领域的历史遗产,“一本书的教育学”教科书的编写者具有可以想象的郁闷与纠结。不同时代、不同取向、不同领域的教育认识成果,在长期的发展中感觉上越来越专门和独立,以至于编写者好像不得不采取分类组合的策略,结果是“原理”一词越来越淡出人们的意识。客观地说,“教育学原理”相较于“教育思想史”逐渐成为人们不敢轻易涉足的领地。不过,也正是这一状况使元教育学的研究得以扩展和深入,颇具启发性的成果也林林总总。元教育学的旨趣是对教育学的知识性质和体系,尤其是对教育学的基本概念做逻辑学和语言学的分析,它一方面在实现清思的理想,另一方面也在为“教育学原理”取向的知识统合和组织提供有效的标准。布雷岑卡无疑是这一方面的代表人物,他关于教育学的知识性质阐明和基本类型的划分,已经从个人创见演化为较为普遍的教育学学科标准,无疑会推进一本书的“教育学原理”取向的知识统合与组织。布雷岑卡是一个科学主义的教育理论家,但他并没有回避教育学的历史和现实。在坚持科学主义立场的前提下,他默认继而明示了三种教育学的命题体系,此即:作为教育科学的描述性命题体系、作为教育哲学的规范性命题体系和作为实践教育学的规范性一描述性命题体系。我理解布雷岑卡实际上认为存在着三种“教育学”,它们共同构成了一个教育学家族。这当然是一种具有建设性的认识,至少在教育学领域进一步强化了事实与价值的两分,在分析的维度廓清了认识者的思路,但其局限性也是显而易见的。具体而言,布雷岑卡即使不可能没有认识到教育的特性,但在理论上的确轻视了教育作为价值实践的事实,否则就不会产生三种教育学分立的构想。我实际上要表达的是:教育学只有一个,并不会因它具有多面性而成为多个教育学,正如一个人具有多面性,但他仍然是一个人,他的各种表现均统一于他的人格整体之中。顺便指出,教育学会有的内在的组成部分,并不会因此而成为多个教育学,正如一个人有多种器官,但他仍然是一个人。归根结底,一本书意义上的教育学,包括“教育学原理”的“一”理论上是应该成立的。

在对教育学发展的历史逻辑的思考中,我寻找到了教育之“术”、教育之“理”、教育之“道”依次出现的现象^②。其要义是说,人对教育的最初思考是对教育方法的思考,也就是对具体的做法之于教育目的实现的有效性的思考。依循理性的逻辑,到了一定的阶段,人又会思考一种方法之所以有效的原因,这就相当于在追寻教育之“术”之上的教育之“理”,此处的教育之理实为隐藏在术背后的理性依据。因教育之术并非只有一个,随着经验的积累,必然会出现多个教育之术,它们的具体情形各不相同,但无疑都属于教育之术。那么顺理成章的问题就是:为什么它们各不相同却同属于教育之术?回答这一问题的过程即是追寻教育之理的过

^①石鸥、石玉《论教科书的基本特征》,《教育研究》2012年第4期,第95页。

^②刘庆昌《寻找教育学的历史逻辑——兼及“教育学史”的研究》,《西北师大学报(社会科学版)》2018年第1期,第66—81页。

程,有了答案也就获得了教育之理。再随着理性自身的发展,又会发现教育之理也不是单一的存在。换言之,人们意识到客观上存在着多个不同的教育之理,它们的具体情形各不相同,但又同属于教育之理。顺次的问题则是:为什么它们各不相同却同属于教育之理呢?当人们有能力和兴趣对这个问题进行思辨时,最终会获得可以统摄诸教育之理的、更高层次的教育之道。至此,人类教育认识的基本层次就得以完整,之后的教育思考无论怎样扩张与深入,理论上讲便不会超越“术”“理”“道”的范围。如果可以做简单的比照,教育之道的思辨属于“教育哲学”,教育之理的探寻属于“教育哲学+教育科学”,教育之术的开发属于“教育技术+教育艺术”。在教育学历史逻辑把握的基础上,我们考虑人类教育知识统合和组织的“教育学原理”取向,我发现,立足于理论建构,“教育学原理”的建构逻辑,应是从教育之道出发,到教育之理,再到教育之术。这是一个与教育学历史逻辑顺序正好相反的共时结构,是从抽象到具体的思维过程,显然不同于从具体到抽象的历史进程。这当然只是一种思辨的结果,但基本可以服务于“教育学原理”取向的教育思想统合与组织。

Historical and Theoretical Dimensions of Educational Thought Organization

LIU Qing-chang

(School of Education Science, Shanxi University, Taiyuan, Shanxi, China)

Abstract: The whole knowledge system of human education is mainly embodied in the history of educational thought and principles of education. The former can be called the historical dimension of educational thought organization by integrating educational thoughts in different historical periods, while the latter that consolidates independent yet interrelated educational thoughts in structural terms can be called the theoretical dimension of educational thought organization. Specifically, the historical dimension aims to integrate educational thoughts at historical times with internal continuity, and the theoretical one is designed to find a structural universality among different educational thoughts.

Key words: educational thoughts; educational thoughts organization; educational knowledge; history of educational thought; principles of education

[责任编辑:罗银科]