

教育學家思索的方式和追求

劉慶昌

[提 要] 教育學的研究對象與其說是教育,不如說是好教育,進而,教育學最基本的研究路徑,與其說是發現,不如說是思索。教育學的思索具體表現為教育學家以追尋“好教育”為目的,與教育的三個世界進行的對話。所謂教育的三個世界分別是教育歷史世界、教育現實世界和教育可能世界。每個教育學家意識中的“好教育”不會完全相同,但“愛智統一”應是其共有的精神元素。

[關鍵詞] 教育學 教育學家 教育歷史世界 教育現實世界 教育可能世界

[中圖分類號] G40.01 [文獻標識碼] A [文章編號] 0874-1824(2020)02-0067-10

人文理性和技術理性如果在一個人的精神系統中統一起來,那他就擁有了智愛和愛智,也就成為智的愛者和愛的智者。想一想,存在著這樣一類教育者,他們不僅具備天然的愛心,而且他們的愛行總那麼恰如其分,讓接受者只感受到溫暖和力量,而無任何的不適;他們不僅有天賦和習得混成的智慧,而且他們的智慧總發揮出積極的、建設性的效用,讓享用它的人不僅為一種高明讚歎,還能感受到關懷的溫度。這樣的教育者能夠遇到什麼樣的困難? 接受他們教育的人又會有什麼樣的埋怨? 因而,從理論上講,一個具有愛智統一品格的教育者就是一個好教育者,由他們運行的教育自然就是好教育。說到好教育,我覺得它作為一個概念的價值會遠遠大於它作為一種具體現實的價值。這是因為任何具體和現實的好教育,總是隸屬於某一個人、某種主義、某種文化和某一歷史階段,不可能具有最高的普遍性。而作為一個概念的好教育,具有容納一切可能性的能力,它一方面可以與任何具體和現實的好教育形成名與實的聯結,另一方面又與任何具體而現實的好教育不具有唯一、固定的聯結。這也是好教育能成為教育思想者和實踐者永恆追尋對象的深層原因。我由此聯想到哲學的愛智慧,其本義是說智慧為神所具有,人只能無限地追求智慧,而不可能具有智慧。再審視好教育,還真的像哲學家意識中的智慧一樣,可被人們永恆地追尋,卻不會設有真正的終點。這樣的認識之於我個人來說融匯在關於教育學的認識中。具體來說,我認為教育學的研究對象與其說是教育,不如說是好教育,進而,教育學最基本的研究路徑,與其說是發現,不如說是思索。而對於教育實踐者來說,他們中的得過且過者永遠行動在具有歷史性教育概念中,只要未心懷惡意,他們行為的好與劣並不影響其作為教育行為存在;而他們中的不甘平庸者,一定是把自己情感與思維的觸角伸向具有希望和理想性質的好教育的。

一、思索是教育學研究的基本路徑

把教育學研究的對象設定為教育,尤其是設定為教育現象,是自然科學哲學投射的效果。其中的不足在於作為科學研究對象的自然現象和作為教育學研究對象的教育現象,不只是內容相異,在形式上也同樣不可相互類比。我們知道昇華、蒸發、凝華、凝固屬於物理現象,再進一步說明,固體變為氣體是昇華,由液體變為氣體是蒸發,由氣體變為固體是凝華,由液體變為固體是凝固,那麼,我們從這幾種現象中是可以對物理世界從一個側面擁有認識的。但值得琢磨的是,作為教育學研究對象的教育現象,至今好像還只是一種說法,即使是資深的教育學者,恐怕也難以自信地列舉出與“昇華、蒸發、凝華、凝固”這種物理現象相似的教育現象來。雖然沒有人明確地宣示,但基本可以認為教育現象在教育學者的意識中與教育事實幾乎可以互換,而他們意識中的教育事實則是一個只可意會不可言傳、既是整體又是部分的混沌觀念。對於這一點,教育學者其實不必汗顏,更沒有必要刻意回避,只有直面事實,才有可能實現認識上的突圍,否則,自己認識的方向和座標還會一直模糊下去。對於這一事實,還真有學者敏銳地關注到,並對教育現象做了理論的分析,認為教育現象即教育存在的形態問題,“可概括為三種,一是教育活動,二是教育事業,三是教育意識現象或稱教育意識形態”。^①這無疑是一種進步,對於當時人們討論教育本質問題只是引經據典卻不面對教育現象的認識論弊端有一定的警示作用,但也可以看出,這裡的教育現象與“昇華、蒸發、凝華、凝固”那種物理現象,並不具有同樣的意義。在知識門類的客觀比較中,教育學從赫爾巴特的時代就有了獨立性的恐慌,同時也有了科學化的夢想,在其後的教育學歷史中,用“教育科學”替代“教育學”也成為一種時尚。時至今日,教育學領域中仍然存在著讓教育學走向科學的真誠努力。事實上,這一切與教育學科學化有關的現象,至少不是一種惡,要說其中的問題,主要是對科學範式的過分崇拜,同時夾雜著對教育哲學思索價值的非理性貶抑。那些教育學領域的科學主義者做夢也想不到,如果教育學真的可以科學化,那捷足先登的一定是對科學範式更有感情的現代心理學家。但我們從心理學對教育迄今為止的貢獻中就可以看出心理學家真的清楚自己有所作為的邊界,那就是為教育學的深入提供科學的資源基礎,或是在力所能及的範圍內觸及類似教學設計這樣的領域。所以,理性的教育學者真的需要思考自己在科學的道路上有所作為的極限,並應該自信地在價值世界中進行必要的和他人無法替代的思辨、闡釋與批判。教育學的事情絕不是教育學者可以獨自做成的,這一領域研究的知識成本過高,必然會導致教育學研究的專案化現象,當然也會改變教育學曾經的格局。這裡所謂的教育學研究的專案化現象,準確地講應是教育研究的專案化現象,具體是指現實的教育問題解決,難以靠單一品種知識的應用奏效,需要作為一個專案,集聚教育學及其外的專家合同解決。這一事實其實已經嚴重衝擊了教育學包攬教育問題解決的企圖,並使“普通教育學”的觀念支離破碎。教育 XX 學和 XX 教育學的如雨後春筍式的出現,已經使教育學基本上成為沒有可一一對應的實體,普通教育學意義上的教育學和教育學家也就成為歷史了。我並不以為這是一種壞現象,而是認為普通教育學需要新的水準上重新被確立。在完成這一使命的過程中,教育學者的確需要在尊重科學的前提下遠離科學主義,把自己的創造力集中在對“好教育”的思索上。我相信,這將是只有教育學家才能夠勝任的,從而也是任何其他領域的人們無法替代的工作。要知道,教育的本質如果真的被找到了,就不再是教育學的問題;教育的方法、技術問題總有一個人類認識的極限問題;只有對“好教育”的追尋,才是教育學永恆的主題。

把教育學的研究路徑確定為發現,與自然科學方法論的影響關係密切,同時也有哲學上本質主

義認識論的作用。科學研究的結論只要是真理性的,原先就存在於事物及其運動之中,科學家獲得它的實際情形其實很複雜,但從方法論角度講,就是用實證研究的方法,發現現象背後的基本結構和規律。教育學在相當長的時期內,至少理論上是這樣設定自己的研究路徑的。然而有趣的是,真正對於教育自身的研究,卻基本上是教育學家用非實證的方法進行的;代代流傳的教育學名著,也基本上是頗具有思想性的教育文獻。在我國,由於馬克思主義認識論的影響,70年以來,關於發現本質的教育思辨性研究至今也沒有消失,只是歷代學者的努力似乎並沒有使教育的本質大白於天下。對於以上的情況,我們總體上可以視之為教育學研究發展中的必要嘗試,同時也應該從中尋求到某種啟迪。既然教育是一種歷史生成的人文性活動而非自然現象,我們就完全可以把它作為歷史性的文本進行闡釋,讓新的思想在這種闡釋中得以生髮;也可以把它作為批判的對象,運用辯證的思維,在現實教育中不滿意的對立面和現實教育整體的運動中尋找教育的必然性與各種可能性。簡而言之,也就是把思索而不是把發現作為教育學的基本研究路徑。這樣的教育學研究過去就短缺,今天更為稀有,從而使教育學整體上給人以華而不實的感覺,也使受這種教育學影響的教育實踐越來越少了些教育的和精神的味道。我品味教育學的歷史,雖然其中存在著幾乎所有的人類認識產品的類型,但就其靈魂來說,教育學應該說是思想的和思想者的學科。如果教育學中沒有教育思想,它實際上一無所有,因為教育學中可稱為知識的成分,基本上屬於舶來品,真正屬於自己的只能是關於教育自身的思索。如果“教育是一種意念”真的具有真理性,那我們對教育的研究路徑,除了思索還能有什麼是基本的呢?

教育實踐者受其所在場域的限制,基本不涉及認識論意義上的發現和思索,但他們在行動的層面所表現出的思維活躍遠勝於教育學的研究層面。教育實踐者的思維自然會具有較強的功利指向,但蘊含在其中的思想性越來越不容忽視。走出虛假繁榮的教育學研究領域,再走進百花齊放的教育實踐領域,我們原本沉悶甚至略顯悲觀的心情會有所改變。不盡成熟但充滿活力和自信的教育實踐者,正在用他們自由的想像力,為教育學在未來新的崛起積累著經驗的資源。我做如是之言說並非一時的情緒所致,而是一方面對教育學研究領域的問題深有體會,另一方面的確觸碰到了優秀的教育實踐者之既有深刻、銳利又富有美學特質的教育思想和方法創造。我真的從他們身上捕捉到了裴斯泰洛齊、蘇霍姆林斯基的影子,而在教育學的研究者群體裡,我更多見到的是思想蒼白卻自信滿滿的經邦濟世者。也許我的說法有些片面,我願意為此接受批評。實際上,我是甘願冒著思維片面的風險,說明教育學領域的危機和教育實踐領域的希望。更重要的是,我發現兩個領域截然不同的表現,主要是因為兩個領域人們的思索興趣和活力形成了鮮明的對照。而且我注意到今天優秀的教育實踐者不再像他們的前輩們那樣缺乏理論的素養,他們對於理論世界新的動向甚至具有一般教育理論研究者不具有的敏感和熱情。反觀一般的教育學研究者,則基本圍繞著各種性質的文獻工作,對於教育學為自己設定的研究對象——教育,反而沒什麼興趣,這不能不令人深思。當然,教育實踐者的創造興趣和活力,也與他們從缺乏系統的教育理論學習而來的無畏相伴隨。他們創作的各種教育文本,總體上缺乏教育學學者所具有的嚴肅和嚴謹,但我相信這一切都可以隨著他們的不斷學習而不斷改進。倒是教育學研究者,真的需要改變自己的形象。

二、與教育的“三個世界”對話是教育學思索的基本方式

教育學研究者現今的形象可以用文人和學者加以概括,如果有漏網的,則處於兩個極端:一端是不及文人和學者的平庸者,另一端則是少到可以忽略不計的教育學家。換言之,教育學家在我的

意識裡絕不是生存在教育學領域的文人和學者，至於他們究竟是什麼可另當別論。且說文人和學者，前者以文為生，後者在他人的文字中尋覓靈感。因文以載道的原則古今未變，因而文人、學者及其作品自有其價值。唯因他們不直面真實的教育世界，便無緣成為貨真價實的教育學家。也就是說，教育學家必然是直面教育世界的研究者。他們也免不了為文，在需要的時候也會鑽研既有的教育文獻，但他們的為文是為了表達自己在教育世界裡的收穫，他們對文獻的鑽研是為了汲取營養以利於更加有力地面向教育世界本身。而他們之所以能成為教育學家，是因為他們在與教育世界的對話中，對“好教育”有了可圈可點的見解。

那麼，教育學家與教育世界的對話是怎麼一回事呢？對於所謂的對話，我們不必過於較真，我以為它只是表達教育學家和教育世界之間關係的一個較好的選擇。我們應該關心的是教育學家與教育世界之間的關係具有怎樣的操作性意義，我將這種關係解析為教育學家與教育歷史世界、教育現實世界以及教育可能世界的關係，所謂的對話即在其中。

儘管社會學意義上的人就存在於歷史之中，但變化的漸進性還是使人無需費力便可營造出範圍大小不同的時間性空間，從而在意識中形成邊界不見得清晰的過去、現在和未來範疇。通俗而言，雖然凡已過去的皆進入歷史，但幾乎沒有人把一小時之前，甚至不會把一年之前的一切視為歷史的存在。同理，雖然凡未來的皆屬於未來，但人們並不會把一小時之後，甚至不會把一年之後的一切視為未來。應因此，對於過去、現在和未來很難做定量描述，如果必須對此做出說明，我也只能從對現在的把握出發。我會認為現在當然不是此刻，因為這樣的理解將使我們永遠無法回答“你現在正做什麼”這樣的問題。實際上，我們頭腦中的現在總是在指我們對自身和環境的變化沒有明確感覺的一個時間區間，亦即時間性空間。如此，現在，事實上天然地包含了過去和未來的各一部分。進而，當我們言說歷史的時候，必是在我們意識中的現在之前的存在，那就是我們通常所說的歷史世界。而我們意識中的現在之後的存在，則是我們通常所說的未來，也就是可能世界。不用說，現在，這個時間性空間內的存在就是我們所說的現實世界。切莫以為我們關於過去、現在和未來的思辨沒有意義，要知道對此缺乏理性的認識，將直接影響我們對“教育學家與教育世界的對話”論述的品質。

教育學家必然會與教育歷史世界進行對話，但這種對話並不必然是千篇一律的效果，甚至這種對話並不必然次次成功。最根本的原因在於每一個教育學家意識中的現在，不僅存在著度量上的差異，而且他們對於自己意義上的教育歷史世界存在著理解上的不同。正因此，教育學家的陣營中才會有保守與激進、理性與浪漫的分化。實際上也可以說，客觀上相同的歷史事實，在不同的教育學家那裡被轉化為不同的教育歷史世界，那麼，教育學家各自與同一種教育歷史事實之間的情感和價值關係也就不同。讓我們的思緒回到五四運動前後的新文化運動時期。面對佔據主導地位兩千年有餘的儒家思想，作為歷史的事實客觀上可視為一，但在激進派和保守派人物的主觀意識中，受儒家思想影響的歷史世界卻不一樣。胡適和梅光迪是留美的同學，也是新文化運動中站在對立面的兩個代表。胡適是宣導新文化的，梅光迪則認為胡適等人所要打倒的儒家思想倫理正是中國文化復興的理論基礎。有研究者指出：“根據梅光迪的理解，以陳獨秀、胡適為代表的所謂新文化運動僅僅將程朱理學中的心性之學和修己之學看作是孔子儒學正宗，並讓這種儒學正宗承擔近代中國落伍的原罪，這顯然是不對的。按照梅光迪的說法，新文化運動對孔子和儒學的排斥或許是對的，但他們排斥的內容可能並不是真孔子真儒學。”^②從這一陳述中，我們就可以發現，在梅光迪看來陳獨秀、胡適等人對儒家思想進而對儒家思想影響下的歷史存在著很大程度的錯讀。深入一點

說,在儒學研究的專家那裡,儒學有清儒學、宋儒學、漢儒學、先秦儒學之分,而在陳獨秀、胡適等人那裡,儒家思想是被打包為一個整體的。不過,類似這樣的差異並不影響具體的教育學家與教育歷史世界進行對話,因為對話的追求永遠在於基於自身與歷史有關、又超越自身與歷史的第三者,亦即新的教育思想。相對於現實的教育世界來說,教育歷史世界反而更為清晰,因而也更適合作為教育學家解釋的對象。他們在解釋教育歷史世界的同時,事實上也在接受它的啟示,並會把從歷史中獲得的啟示與自己的立場和態度進行比對和融合,最終形成與歷史具有內在連續性的認識成果。教育學家與教育歷史世界的對話有時候是在融洽的氣氛中進行的,這種對話中的教育學家多有好古的傾向,容易在歷史中發現符合自我立場和現實需求的元素。他們通過對教育歷史世界的凝視,極可能在其中看到自己,繼而順理成章地把自己肯定為教育歷史文化的繼承者。但應該說明,他們對教育歷史文化的繼承不會是簡單的照搬,在繼承中必然會把自己作為現實世界一員的需求、意願和立場融入其中,以使繼承與發展合而為一。有時候,教育學家與教育歷史世界的對話發生在對抗的氛圍中,這當然只是一種比喻,歷史人物實際上無法對反對他們的現世教育學家做實際的回應,他們的辯爭只能表現為以縝密的邏輯或有效的實踐在既定的文本中完成對自己主張的維護。現世的教育學家則常常把教育歷史人物的某一種思想元素作為靶子進行批判,結果則通常是走向教育歷史人物思想的反面。如果深入下去,就能發現這樣的批判也不是簡單的對抗,否則就無法理解現實中教育學家的創造性了。我們知道,教育史家常常簡明地把杜威作為兒童中心主義者與赫爾巴特的思想加以對照。實際上,正像赫爾伯特反對對兒童過度約束一樣,杜威則“強烈反對兒童中心的進步主義的更極端的主張。他明確指出,為了使學生的興趣與持續的智力發展與教育性的經驗結合起來,教師起著至關重要的作用”^③。作為教育學家同時作為哲學家的赫爾伯特和杜威,都不可能在面對鮮活的教育生活時,在理論上去犯幼稚的思維錯誤。呈現了教育學家與教育歷史世界對話的兩種風格時候,也許我們更應該強調教育學家的歷史意識和歷史思維。強調歷史意識,意在提醒教育學研究者時時記得自己思想的歷史性質,並鼓勵他們積極地走進教育的歷史,在相對純粹的意識中去探尋可能被遮蔽的思想創造,並在思想歷史的邏輯運演中既消除孤獨、又預防膨脹。強調歷史思維,意在提醒立足於現世的教育學研究者能夠把當下的教育存在置入教育的歷史流動之中,這樣或許能增加幾分對教育現實世界的珍惜和對教育可能世界的憧憬。

對於教育歷史世界,最好不要採取功利主義的態度,這方面的典型就是知古鑒今、古為今用,同時最好也不要把它視為只可回憶和講述的真實故事,否則教育歷史世界就不可能成為對話的一方,而成為某種工具和記憶的材料。尤其是從繼往開來的角度講,對於教育歷史世界最恰當的態度莫過於把它人格化為一位飽經滄桑、低調厚重的老人。當我們忙亂著現實事務的時候,讓他在我們意識的某個角落閉目養神;當我們為現實的事務百思不得其解時,可以喚醒始終保持緘默的歷史老人。我敢說,我們在現實中遇到的真正的難題,在歷史中是沒有現成答案和方案的,但我們可以從與歷史老人的對話中獲得有益的啟迪,從而使我們的思維在超越日常的維度和深度展開。我理解思想的歷史中存在的“在繼承中發展、在發展中繼承”現象,只能產生於後來者與思想歷史世界的真正對話,那種恪守古訓、謹遵聖言的非對話態度,只能導致後來者的墨守成規和思想本身的停滯不前。具體到教育學家與教育歷史世界的對話,其中既會有他們對歷史中教育思想成就的肯定和汲取,也會有他們對歷史中教育思想不足的否定和批判。反過來,歷史中深刻的思想可能會使他們一時的不足暴露無遺並使他們汗顏,又可以使他們因與前賢的所見略同而倍受鼓舞;而歷史中不足的思想,既可能成為他們繼續思考的基礎,也可能成為他們批判的對象,進而激發他們在其反向自

信地前行。實際上，歷史在我們意識中存在的核心價值是它明示我們以事物變化的過程，並使我們意識到思想著的自己屬於事物變化流動中的一個環節和可能影響事物變化的因素之一。因而也可以說，歷史世界一方面使後來者心安理得，另一方面也使後來者自覺到自身的有限性。由此想到教育改革中容易出現的所謂保守與激進之爭。在其中，激進者會指責他們眼中的保守者泥古不化，而保守者又會批評他們眼中的激進者缺乏歷史思維。如果有機會走近爭辯的雙方，就會發現所謂激進者並不是人們想像中的那樣背叛歷史，而所謂保守者也不是人們想像中的那樣拒絕新生的思想。站在較為客觀的立場上看，所謂激進者可能多了一些救世者的急切，而所謂保守者則可能多了一些思想者的謹慎。無論怎樣，每一次教育改革中的保守與激進之爭，實質上均可回歸到雙方與教育歷史世界的對話關係和對話風格上。這說明表面上對立的雙方，事實上都是歷史老人的後來者，只是一方略顯叛逆，而另一方略顯持重。這樣的判斷同樣適用於教育學發展的歷史。教育學強烈的思想性質和文化性質，決定了教育學家一方面必須面向教育自身做必要的凝視和冥思，另一方面也必然在思想啟發思想的過程中獲取靈感、表達新思。但需要指出，教育學家必須面向的教育自身並非感覺上的教育現實，而是他們意識中迄今為止的教育歷史存在，至於啟發他們思想的思想已經隸屬於教育歷史世界則是無需置疑的。

也許能夠斷言真正的教育學家都是不同程度的歷史主義者，但他們的思維卻會時常聚焦於教育現實世界。教育歷史世界為他們提供的是能夠啟發思想的思想，教育現實世界則向他們不斷提出需要解答和解決的問題。嚴格地講，只面對教育歷史而不面對教育現實的教育學家，從已有的思想中推演不出新的思想，即便他們在已有思想的反向有所作為，也不過是把歷史中已經存在的萌芽和趨勢在新的環境中表達了出來。真正的思想創造，從來就是思想者用思想回應現實困惑和挑戰的結果。分析現實中存在的對教育學家脫離教育實際的批評和呼喚他們走向教育生活的聲音，其主旨其實是希望教育學家能夠積極地關切教育現實世界。而在這種希望的背後，則客觀地存在著教育學家沉溺於故紙堆或是有意無意中淪落為學術文人的事實。雖然我們永遠不能無視熱情關懷教育現實世界並不懈努力的教育學家，但更不能無視自得其樂的文章製造者和學術遊戲者存在。要言之，那些學術文人普遍沒有教育的和教育學的情懷，並因此而短缺問題意識，因而只能不斷生產或優美或蹩腳的文字，卻不給教育現實世界創造哪怕是簡單幼稚的新思想和新理論。何為教育學研究的問題意識？簡而言之，就是研究者自覺、主動地從教育現實世界中發現和辨識真問題的強烈願望。真問題就存在於現實世界的教育認識和教育行動之中。其真，意味著任何歷史的資源都不足以使問題消失，所以需求教育學研究者真正的探索。要想與這樣的真問題相遇，教育學研究者必須把自己的心貼近充滿活力和困惑的教育現實，與教育現實世界同呼吸、共命運，唯有這樣，才能夠通過自己的思考和研究，最終發出自己時代最強有力的教育思想和理論的聲音。

2018年諾貝爾文學獎獲得者奧爾加·托卡爾丘克在她的獲獎言說中說：“文學是極少數可能讓我們貼近世界確鑿事實的領域之一，由於它的本質涵蓋了心靈的哲學，也因為它始終關注人物內在的合理性與動機，揭示出他們難以用其他方式向他人展開的體驗。唯有文學能夠讓我們深入其他存在的生命，理解他們的邏輯，分享他們的感情，體驗他們的命運。”^④我覺得貼近生活也一定是能讓思想家產生思想的捷徑。企圖從歷史的思想中演繹出新的思想，從來就是學問家的癡心妄想。如果留心，就會發現那些優秀的文學家越來越深刻，而許多獲得了思想者身份的人卻越來越膚淺。究其原因，應在於文學家不能不面向生活，思想者卻越來越多地躲到故紙堆裡去了。生活究竟是什麼？我現在真的不贊成去追尋它的什麼本質，最願意做的就是將目光聚焦在我們每天只視為背景

的一切。在這樣的生活中,我們能看到各種各樣的人,能聽到和經歷各種各樣的事。在那些人和那些事中,我們真的能聽到歷史的聲音和人性的流動。在聆聽生活的過程中,有時候我們會感覺到人的堅韌,有時候又會覺得人是那麼的脆弱。對於人的堅韌,我們不由得感歎;對於人的脆弱,我們忍不住要同情。這個時候,任何的名言、警句,任何的艱澀、深刻,都變得死灰而無生命,遠不如那一張張或笑或愁、或舒展或憔悴的面容能讓我們感受到存在的真實。面對真實的生活,我們當然也能看到野蠻、失德以及一切遠離文明的語言和行為,它們讓我們在懊惱的同時也讓我們奮起。過去任何訓育都未曾植入我們心靈的人道、使命和責任,在我們奮起的當口全部被啟動。被啟動的精神像空氣一樣,能夠擠進生活的所有縫隙。歷史的和人性的細節,悉數投奔我們意識的網路。思想如潮水,帶著歷史和人性的資訊奔湧而出,連同語法都成為累贅,邏輯也顯得無足輕重。

教育學家顯然也需要通過貼近教育現實世界以使新的教育思想奔湧而出。教育現實世界會向教育學家提出兩類真問題,第一類是需要解答的問題(question),具體包括實踐者概念上的模糊和原理上的疑惑。比如,難以辨析教學與教育,就屬於概念上的模糊;難以區別問答與對話,就屬於原理上的疑惑。第二類是需要解決的問題(problem),具體包括問題解決的條件和問題解決的路徑。比如,在班級授課制的背景下,要完全落實因材施教的原則需要哪些條件,因材施教的操作路徑如何,就屬於需要解決的問題。在教育改革的過程中,新的教育思想和理論層出不窮,實踐者常常對新的概念和原理出現誤讀,結果就是我們所說的一知半解。面對這種情況,教育學家有責任對新的概念和原理加以澄清。應該說,這樣的澄清並非簡單的闡釋和解讀,理想的情形應是對源自他人的理論創造作進一步的認識論轉化,轉化的機制與效果均為使實踐者感到模糊的理論和原理貼近教育經驗世界。教育學家還要對改革中的實踐創造有足夠的敏感。如果足夠幸運,教育學家將能從一個時期卓越的實踐者所創造的經驗中發現和凝練出具有普遍性和時代性的教育思想和理論。而更多的情況下,教育學家需要從現實中卓越的實踐者那裡獲取一個時期教育行動水準提升的瓶頸,這中間可能有操作層面的困難,也可能有認識層面的困難。如果是操作層面的困難,教育學家需要在教育的方略上用力;如果是認識層面的問題,教育學家則需要在教育的立場上進行創造性的工作。

現在,我們恐怕需要直面一個問題,即教育現實世界究竟是一個怎樣的世界。我想借助於它的三個特徵加以說明:其一,教育現實世界是現實的。此現實性足以讓任何教育學家的理想在教育現實世界折戟沉沙。人們常常誤以為這種結果源自教育實踐領域的保守,實際上,更關鍵的原因是教育現實世界與教育學理論世界遵循了完全不同的運行邏輯。具體而言,現實的教育總是與具體的利益主體聯繫在一起的。因而,教育最終的運行方向和路線基本上是教育者與各種利益相關者對話、妥協的結果。教育學家沒理由低估卓越的教育實踐者所具有的教育理性,同時也沒有理由高估他們抵禦現實社會各種相關力量的能力。當我們批評教育實踐者明顯世俗的教育思維和教育價值時,忽視了他們必須直接面對各種現實力量並與之迂回、交涉、妥協的客觀事實。教育固然是由教育者實際操作的,但他們最終實現的操作絕不是他們自己教育思維和教育價值的完全體現,其中必然包含著世俗社會及利益相關者的意志和訴求。類似學校的校長、教師這樣的教育實踐者,不可能像教育學家那樣只需遵循純粹的認識論原則。其二,教育現實世界是易變的。這種易變性與現實性具有內在的連續,其機制是教育實踐者針對各種利益相關者的訴求變化和力量變化能夠做出積極的應變。由於這種應變的客觀存在,教育現實世界總會呈現出一種富有活力的面貌。社會發展的轉型、數量可觀的投資、強有力的關鍵個人、一時流行的教育思想,等等,都能夠帶來教育現實世

界不同方向和不同程度的變化。我們還真不好對這樣的變化做出簡單的肯定或否定,因為每一次具體的變化在整體的視野中總是利弊參半的,而教育的發展實際上正是在這種輪番的變化中才能得以實現。如果教育現實世界沒有了這種易變性,它也許能暫時擁有一種獨立的品格,但必然會長期失去各種相關力量的垂青。其三,教育現實世界是包容的。此種包容性顯然是現實性和易變性的必然結果。正因為具有包容性,教育現實世界基本上滿足了各種利益相關者的需要,也使各種關於教育的思想和方法都能尋找到立足之地。從這裡可以看出,教育現實世界所包容的專案是比較豐富的,既有教育價值、又有教育指令,還有教育思想和理論,甚至還有社會永恆不息的運動。概而言之,教育學家需要貼近的就是這樣一個現實、易變和包容的教育現實世界。現實的教育世界,既是教育學家的認識資源,又是教育學家的思想市場。從而,貼近教育現實世界對於教育學家來說,一方面是他們發現真問題和尋求創造靈感的必要途徑,另一方面也是他們為影響教育實踐而瞭解教育實踐者需求的重要方式。

最後我們說教育學家與教育可能世界進行對話,這是一個永遠值得我們思考的有趣的問題。可能世界這一概念在今天的邏輯學和認識論中並不陌生,而可能世界作為理論一般歸功於萊布尼茨。根據阿姆斯特蘭對萊布尼茨觀點的理解,“除了現實世界,還有無限多僅僅是可能的世界。它們構成了這個世界所有的可能方式”。^⑤擱置邏輯學上與此理論有關的“偶然真”、“偶然假”、“必然真”、“必然假”,實際上,可能世界理論的核心是:現實世界成為真實的世界,在更高的境界上看,曾經也只是一種可能。進一步說,現實世界雖然是現實的卻不見得是純粹必然的,正因此,現實世界才成為不斷被人改造的對象,而改造者的追求當然是欲把自己視為必然的另一種可能變為現實。對於教育學家來說,現實的教育世界必然是他們思考教育問題的經驗背景,同時也是他們基於自我價值選擇和理想的批判對象,但他們思考的終極目的一定朝著新的教育可能世界。換言之,教育學家的確在思考教育,這是他們工作的認識論側面,但他們或自覺或潛在追求的則是好教育,事實上也只有好教育才能成為人們永恆進行教育思考的理由。如果在教育現實世界之外再無其他的可能,教育學家的思考以至於教育家的努力都會失去目的,他們的有意義的工作也只能局限於對教育現實世界的修修補補。教育學家不會滿足於僅僅對教育現實世界的修修補補,針對教育現實世界的未完成特性,他們總在意識中建構相對完美的教育世界。不過,這只是一種抽象的陳述,具體到教育學家個人,他們面向未來的建構也許只涉及完美教育世界的某些部分,這些部分可能是一個教育的子系統,也可能是教育過程的具體環節,還可能是教育實踐者的教育觀念。無論屬於哪一種情況,他們的工作原理都大致相似,即是以真善美為思考的維度,以使教育在可能世界中比現實世界更符合規律、更符合人和社會的目的,以及更符合美學的標準。

三、對“好教育”的追尋是教育學思索的追求

在更深的層次說明教育學家對好教育的探索,必然涉及到教育學家或說教育學的思維方式。從理論建構的角度講,教育學家會遵循“道—理—術”的邏輯運行;若從教育現實世界改造和教育可能世界的追尋角度講,教育學家則會運行指向人的發展的“愛智統一”的干預。所謂教育學的思維方式,就是教育學家以探索教育的可能性為目的,在一定的原始假設基礎上,運用概念進行邏輯運演,進而建構理想教育模型的思維方式。在這一界定中,探索教育的可能性是教育學思維的基本追求,與之對應的教育的現實性考察,雖然也是教育學的題中之義,但它並不具有教育學的個性,遵循的是一切科學研究的思維方式。我們依此也可以說教育學思維的本質是對“好教育”的無盡追

尋。作為既成事實的教育,它究竟是什麼的問題客觀上只有一個答案,而優異於既成教育事實的“好教育”究竟是什麼則是具有多種可能性的答案。教育學家的創造性正是在追尋教育通向更好境界的道路上才表現得淋漓盡致。

我自然相信關於什麼是好教育的答案是多而非一,但“愛智統一”應是一切關於好教育的設想中內含的通項。我對此願做進一步的論述如下:

教育自走出原始起源階段之後,寬泛而言,可以說是思想和行動的統一體。通俗言之,進行教育的人不僅知道自己在進行教育,而且對自己進行的教育是有想法的。這裡的想法既可以是他們所在的群體的共識,也可以是他們自己的獨特認識。在此基礎上,我們說教育是有意識的人類生活實踐現象。什麼是有意識呢?首先是有目的,其次是有計畫。單說有目的,在最樸素的意義上,教育者的目的一定是為了受教育者的利益。當然,受教育者的利益之內涵是具有歷史性的,在最初不會是後世才有的人的全面發展,更現實的內涵應是受教育者的生存和生活的趨好。如果我們默認受教育者的生存和生活趨好必以他們自身綜合力量的增益為前提,那麼在最廣義上,進入自為階段的教育就開始在較弱的意識水準上指向人的發展。教育者為此目的所進行的教育就其實質來說屬於一種善意的干預。此處所謂干預,就是教育者主動施與受教育者的、意在改變受教育者自然狀態和自然過程的影響;此處的善意,就是為了受教育者的生存和生活趨好。回望歷史,教育的思想和理論,無論其個性如何,無不分佈在善意和干預這兩個領域。

首先說善意。它的最高意義是指向人的發展,其根源在於個體生命的有限性所導致的、上一代人對下一代人的希望。正是基於這種希望,人類社會不僅可以在生命的意義上繁衍延續,還能在生活的意義上不斷向前發展。為了實現這一願望,教育者實際上並沒有簡單地抱有這種希望,而是把它轉化為他們教育行動的關懷性和建設性。關懷的情感內含成人世界對新生一代的呵護,使得教育行動有了溫度;建設的立場,內含有意義的傳遞和付出意識,使得教育行動有了深度。以上所述可以說是業已存在的歷史事實,我們只是選擇了“希望”、“關懷”和“建設”幾個概念進行了思維的組織。從此意義上講,通常所謂的事實,其實只是經由人的思維組織過的事實。一切理論的建構實際上都是在思維組織過的事實基礎上進行的。自在的存在不存在範疇的分化,走進語言的事實是人用思維把握對象的結果。在干預的善意這一範疇,教育學家實際上進行著兩個方面的努力,其一是人的發展的標準設定和論證,其二是本著關懷的情感和建設的立場對教育倫理關係的建構。關於人的發展的標準,我們切莫以為完全是由教育系統之外的主體所確定。在現代社會,即便是國家確定的人才標準,其思想來源仍然是教育學家建構的人的發展標準。當然,教育學家本就不在社會之外,他們對人的發展的思考,根底上也會基於社會發展的需要,只是同時還會兼顧人的發展,有的時候可能還會把人的發展放在第一位,但這一切都不會影響它們成為國家設定人才標準的依據。客觀而言,除了消極出世的道家人物,古今中外的思想家所建構的理想人的形象無不具有社會性的色彩,從而也成為他們理想中的社會的有用人才。就人才的素質結構來說,核心的要素是德與智,完美的表達是和諧發展的人或全面發展的人。教育學是需要優先建構人的發展標準的,這不僅是其實踐品格的重要表徵,也是其展開教育手段性思考的實踐邏輯前提。關於教育倫理關係的建構,在傳統社會基本上是家庭生活倫理和政治生活倫理的複製,而在現代社會,教育學思想和理論在其中發揮著越來越重要的作用。雖然可以說教育倫理關係永遠不可能不受家庭生活倫理和政治生活倫理的影響,但教育學家在這一領域的創造性工作,的確製造了更有利於教育目的實現的教育倫理關係。實際的情形比較複雜,但關懷性與建設性應是教育學家建構教育倫理關係的基本原則。關

懷的情感與建設的立場是教育者善意的靈魂，而教育倫理關係的運動正是教育者善意傳遞和實現的重要途徑。

其次說干預。它是教育的行為本體，內含教育者欲改變受教育者自然狀態的意志。如果沒有這種意志，也就不存在所謂的教育。長期以來，因受科學思維和簡單唯物主義思想的影響，我們的教育學不見得刻意回避“干預”和“意志”，但實際情況真的是接近中立地把教育表達為具有溫和色彩的“培養”，教學、訓育和管理則被處理為被技術理性浸染過的教育手段。在人們的意識中，干預總體上是一個帶有權威主義色彩的概念，因而在泛民主的今天，人們就會下意識地回避和抵觸這樣的概念。這是一種非理性的觀念，從而持有這種觀念的人實際上回避了教育的特性，忘卻了干預一方面意味著作為外力介入對象的存在狀態，另一方面自帶著干預者的權威意志。權威是一種有價值的人文力量，教育者不必回避和抵觸，而且要在意識中嚴格地區分權威和權威主義。教育中最基本的干預行為有三種，即教學、訓育和管理。教育學在方法範疇的研究就集中在這三個方面，進而教育學家的創造也主要表現在他們關於教學、訓育和管理的思想和理論建構上。教學主要是教師對學生學習過程的干預，目的在於提高學生的學習效率、增強學生的學習效果；訓育主要是教師對學生道德思維和行為的干預，目的是要讓學生的道德思維和行為符合社會積極價值的要求；管理主要是教師對學生日常行為的規範，目的是要讓學生的言行符合學習者和受教育者的角色期望，最終服務於學校有秩序的教學和訓育活動。教育學的思維方式的建構，就是要把不同情形的干預用思想和理論的方式統整起來。

指向人的發展的愛智統一的實踐干預邏輯，就是統整各種情形干預的一種思維方式。這種教育學的思維方式的實質是：(1)把干預設定為教育的行為本體。換言之，教育說到底就是一種干預，是教育者針對受教育者實施的意志行為。教育者的教育意志並非他們個人的教育意志，而是對受教育者監護人的或是國家教育意志的承載。在此意義上，對於教育中的權威和干預過於敏感的思想者多多少少是有些理想主義傾向的。(2)為了人的發展，既是教育干預的理由，也成就了教育干預的善意。教育學在這裡能有所作為的範圍有限，最關鍵的是要對干預的合理性做出哲學的論證。(3)愛智統一是教育干預具有合理性的精神法則。因為兼具愛智的干預，既可合於人的目的，也可合於教育這件事的規律。具體而言，愛智統一之後，教育者的愛就成為智愛，教育者的智就成為愛智。最美好的教育情懷和最高明的教育方略，均能從智愛和愛智中而來。

①胡德海：《論教育現象》，武漢：《教育實驗與研究》，1991年第1期。

②馬勇：《新文化運動中的“反對派們”》，北京：《中國社會科學報》，2019年11月7日，第8版。

③喬伊·帕爾默：《教育究竟是什麼——100位思想家論教育》，任鍾印、諸惠芳譯，北京：北京大學出版社，2008年，第229頁。

④《諾獎得主托卡爾丘克演說：靈性消失的時代需要溫柔的力量》，<http://www.sohu.com/a/359499866> _

391294(2019/12/12)。

⑤王榮虎：《論萊布尼茨提出可能世界的理論意圖》，鄭州：《河南社會科學》，2018年第7期。

作者簡介：劉慶昌，山西大學教育科學學院教授。太原 030006

[責任編輯 桑海]