

论比较教育哲学的必要性

● 王晓晓

摘要 比较教育哲学的学科建构有其必要性。时代发展对教育哲学的学科建设提出了新的要求：人类命运共同体时代，单一的文化传统已经表现出其局限性，教育哲学寻求一种共同解决问题的方式，一种具有世界格局的教育哲学。教育哲学学科发展的问题转向诉求一种具有理论效力的教育哲学。构建中国特色的教育哲学话语体系要求一种立足中国文化传统的教育哲学。比较教育哲学是具有世界意识、问题意识、历史意识的教育哲学，它是回应时代要求的可能性方案。

关键词 人类命运共同体；比较教育哲学；学科建设；话语体系

教育哲学的比较是一种客观事实。比较法在教育哲学研究中的使用几乎和教育哲学的历史一样漫长。但比较教育哲学作为一门学科，尚付诸阙如。我们认为，比较教育哲学应当作为一门学科被重视并加以思考，这既是时代的要求，也是学科建设自身的需要。因此，本文试图论证比较教育哲学学科建设的必要性。

一、人类命运共同体的要求

教育哲学致力于反思教育问题并尝试提出解决之道，同时，教育哲学对其自身反思方式亦保持理性的反省。教育问题的反思与解决有其文化传统。但是在人类命运共同体时代，人们对各种文化之间的关系进行了新的反思与认识，这种反思不仅强调不同文化各自具有其局限性，更重视文化之间的交流。因此，先前教育问题解决的资源与思路显现出其自身的局限性，教育哲学必须对这种处境作出回应，这种回应指向了一种共同解决问题的方式——比较教育哲学。

（一）教育哲学的时代使命

黑格尔认为哲学是时代精神的集中体现，当下，教育哲学对时代精神的把握体现在其主动参与对人类命运共同体的构建之中。党的十八大首提人类命运共同体，报告指出，“合作共赢，就是要倡导人类命运共同体意识”^[1]。党的十九大报告中指出，要“构建人类命运共同体，建设持久和平、普遍安全、共同繁荣、开放包容、清洁美丽的世界”^[2]。构建人类命运共同体是中国为应对全球化带来的问题的解决方案。

当下，推动构建人类命运共同体已成为中国特色社会主义建设的基本方略。

何为人类命运共同体？习近平总书记说：“人类命运共同体，顾名思义，就是每个民族、每个国家的前途命运都紧紧联系在一起，应该风雨同舟，荣辱与共，努力把我们生于斯、长于斯的这个星球建成一个和睦的大家庭，把世界各国人民对美好生活的向往变成现实。”^[3]人类命运共同体是打着中国文化烙印的解决方案。中国传统政治中“天下”概念几乎是人类命运共同体的同义之语。“天下”是一个具有良好秩序的“社会”，是一个可以无限延伸扩大的文化空间，不同社会之间的过渡是模糊的混合交融，这个“世界性社会”就是“天下”。^[4]构建人类命运共同体强调不同国家之间的交流与合作。

教育对人类命运共同体时代的回应，其意不仅指教育应当培养能够适应和构建人类命运共同体的人，还意在指明前者的前提是教育应当对其如何认识人、认识真理、如何行动的原理有其反思。教育哲学作为教育自身的确证方式，自然且合理地承担起这一任务。教育根植于文化，教育的目的在于培养文化人。^[5]教育哲学对教育的反思应当从文化入手。人类命运共同体时代对于文化的反思影响着教育哲学如何认识文化之间的关系。人类命运共同体时代各种文化之间是何关系？世界文明是多样的，各种文化之间相互平等。“必须强调指出，社会具有多样性，发达国家和发展中国家莫不如此。文化多样性是激发人类创

王晓晓/江苏师范大学教育科学学院研究生，主要研究方向为教育哲学

造力和实现财富的最大源泉……我们在重申普世价值观共同核心内容的同时,必须认识到现实生活的多样性。”^[6]文化问题指向的是价值问题,价值之所以多元,是因为每一种规范体系都是具有局限性的,因此,人类命运共同体时代文化多样性现状提出了如下的要求:“我们要促进和而不同、兼收并蓄的文明交流。……文明之间要对话,不要排斥,要交流,不要取代。人类历史就是一幅不同文明相互交流、互鉴、融合的宏伟画卷。我们要尊重各种文明,平等相待,互学互鉴,兼收并蓄,推动人类文明实现创造性发展。”^[7]

由此可见,人类命运共同体时代更加呼唤合作与交流,教育哲学的发展应该积极响应时代的要求,探寻人类命运共同体时代的一种教育哲学的新方案。

(二)具有世界格局的教育哲学

“由于多样性的存在,很难采用任何国际定义和国际通行办法,于是超越传统的卫生、教育和收入指标的观点大受欢迎。遗憾的是,人类福祉概念呈现出如此多样化的面貌,其中蕴含的主观因素和环境因素使得现行的多重政策方法显得不够完备不够充分。”^[8]因此,人类命运共同体对教育哲学的发展提出了新要求,教育哲学对人类命运共同体时代挑战的回应推动着人类命运共同体的建构。人类命运共同体时代,教育哲学必须具有世界格局。

近现代以来,以资本主义文化为代表的西方文化在世界文化体系中占据主流地位。在西方话语主导下,任何国家的任何问题的解决只有西方式的才可能是有出路的。但历史事实却是非西方国家依靠移植西方文化探索现代化出路的努力并未获得成功。文化是历史的积淀,西方文化只是西方历史发展的结果,是西方社会发展历程中问题解决的经验积累。因此,其他的文化根植于其历史必然性中,同样具有其存在的合理性。教育固然要从各自的文化传统之中寻求未来的发展之路,但这不代表不能继续从西方文化或者其他文化中借鉴经验。文化是共在的,海德格尔指出,“此在的世界是共同世界。‘在之中’就是共同此在。”^[9]此在的世界是共在的世界,因此,“必须承认和妥善安置其他知识体系,而不是将其贬至劣势地位。对于发现和认识其他世界观保持更加开放的态度,世界各地的社会可以互相借鉴,相互学习。”^[10]因此真正需要的是一种具有效力的文化交流方案。“如果我们对‘好生活’没有一套完整而稳定的看法,那借助各种独特文化间的竞争可能就是最好的方式。在这方面,比起文化内的多样性来,文化间的多样性可能提供了更好的比较和实验形式。”^[11]

现代化的问题是一个世界的问题,教育现代化问

题的解决必须诉诸世界的力量。诉诸世界力量的教育哲学是一种具有世界格局的教育哲学,这种教育哲学具有普遍的影响力,其既能有效反思中国的教育现代化问题,同时能够有效影响世界教育的现代化进程。教育哲学在中国的发展也从借鉴西方的经验开始,这种借鉴应该有其中国化的进程,这种教育哲学中国化的转化呼应了人类命运共同体时代对教育哲学的要求。人类命运共同体时代需要这样一种教育哲学,这种教育哲学指向一种共同解决问题的方式。这种方式必须通过多种文化间互相交流。这种方式“意味着知识的创造、控制、获取、习得和运用向所有人开放,是一项社会集体努力”。^[12]教育问题的反思与解决不可脱离每一种文化自身的传统,但文化自身是有局限性的,文化对客观世界的呈现是片面的,在封闭的文化环境中进行问题反思的局限性更大,因此,人类命运共同体时代的教育哲学必须是具有世界格局的教育哲学。

(三)具有世界意识的比较教育哲学

具有世界格局的教育哲学是比较教育哲学,其世界格局体现在其具有世界意识的品质之中。首先,具有世界格局的教育哲学是作为文化范式的教育哲学而不是作为形而上学范式的教育哲学。因为所谓的世界格局不是指对一种具有绝对性的、普遍性的世界理念的追寻,作为教育哲学核心问题的价值问题具有多元性特征。因此,世界格局是指一种更加包容的、互相承认的、追求理解的格局。文化范式的教育哲学基于对价值多元性的理解,因此,它是具有世界格局的教育哲学。其次,文化范式的教育哲学的发生机制是视阈融合,这种教育哲学的发展自身需要进行比较,故可称之为比较教育哲学。在文化范式教育哲学的视角下,价值是生活的需要,所以生活的整个形象不是一座山,生活向着可能性展开,因此通过不同的文化瞳孔反思生活方式并不会形成一个对生活全面的看法,而是遵循视阈的开放性逻辑。比较教育哲学的世界意识体现在其不断的生成之中,比较教育哲学的不断生成基于同世界上其他教育哲学思想进行交流。

比较教育哲学的世界意识意味着教育哲学追求的是一种共同解决问题的方式。共同指其应用的普遍性,这种普遍性代表了教育哲学必须有一种统一的立场,即无立场的立场或者说比较的立场。这种比较的立场容纳了文化的多元性,拓宽了问题解决与反思的视野。比较教育哲学的主要特征是无立场的立场,这是一种具有世界眼光的教育哲学。这种“无立场的立场”由赵汀阳提出,“所以我强调哲学

是无立场的,……但这并不意味着不准备接受和相信某一立场,而是表明着要接受任一立场都首先要明证(evidence)。这种对一切立场的怀疑比以往任何一种怀疑都更为彻底,因为这不不仅仅是对关于世界的种种观念的怀疑,而且是对操纵思想的各种思想方式的怀疑,它所展望的是思想对思想本身的革新。所以,哲学是无立场的,或者说,新一代的哲学必须是无立场的,它所揭示的真理必须超越一切主观立场,无论是个人立场还是意识形态”^[13]。因此,教育哲学的怀疑论立场应当指向了怀疑论的另一种可能性。“当试图理解思想和生活自身时,我们显然不能把思想和生活当成世界,不能为它立法,不能使用任何一种立场和规范去解释它,因为任何一种立场和规范恰恰是思想和生活所创造的。”^[14]教育哲学的核心问题是价值问题,价值是生活的倒逼,价值是人创造的,关于人类真理和人类行动的有效性是同一的。人的真理在手中,没有一种真理标准可以衡量每一种文化中的价值是否符合真理的标准,价值本来就是多元的。价值之间的交流也不是为了认识终极真理,生活的目的指向的是一种更好的生活。理解生活和思想必须把他们当成分析的对象而不是解释的对象。比较教育哲学这种“无立场”的立场意味着教育哲学进行理论反省时以一种世界性的胸怀向着一种更好的教育哲学展开,同时,其前提是在多种教育哲学交流中教育哲学要求其明证基础。

二、教育哲学学科建设的要求

教育哲学有形而上学和文化哲学两种研究范式。今天,问题对于教育哲学的学科建设更加具有优先性。因此,需要建立一种文化哲学范式下的教育哲学,即比较教育哲学。文化哲学范式的教育哲学自身要求一种比较。

(一)教育哲学的问题转向

教育哲学中价值问题的关键在于其不能被一劳永逸的解决,因此求助于形而上学范式的教育哲学显示出其不合理性。教育哲学在今天的危机具体表现为形而上学教育哲学范式的局限性。形而上学范式的教育哲学追求真理的思维方式是知识论的,知识论的方案意在通过一种具有唯一性的思想引领生活,即为生活预设一种终极的目标,实现这种目标的生活就是一种最完美的生活。对教育的反思也是如此,这种思维方式认为,总有一种教育是最好的教育。这种思维方式的内在矛盾在于如果真理仅来源于通过逻辑演绎的预设,这种设想直面真实的生活样态时,便显得无力。有关于生活和思想,不能用一种康德的为世界立法的方式,因为不是思想引领生活,而是生活中

诸种问题需要思想,这才是生活和思想真实存在的样子。因此,教育哲学自身确证的途径是对生活产生实际有效的影响,因此教育哲学需要一种“问题”转向,教育哲学要直面生活中的问题。

教育哲学不再企图引导教育朝向一种所谓的完美的教育的理念,成为一种完美的教育。这种教育是忽视实际困惑的,或者说这是一种强迫,它禁止多数人对生活有自己的合理的想法,人唯一正确的做法就是按照这种真理的预设生活和思想,以至于有时会拒绝亲身经历的生活体验。恩格斯指出,“原则不是研究的出发点,而是它的最终结果,这些原则不是被应用于自然界和人类历史,而是从它们中抽象出来,不是自然界和人类去适应原则,而是原则只有在符合自然界和历史的情况下才是正确的。”^[15]倘若脱离了真实的生活经验,人就无法体会到真实的幸福,教育就失去了它自身确证的允诺。因此教育哲学的问题转向要求教育哲学从对生活的各种困惑出发,“没有谁致力于对西方和非西方的理智传统进行比较研究,仅仅为了获得对那些人类各种不同的文化想象的概要式了解,相反,人们进行比较研究,是因为他们已经发现,理解这些不同的文化想象在此时或彼时是有用的。”^[16]

如此,教育哲学的自身规定性指向了生活的问题,教育哲学有两个维度的基本规定性:以哲学的方式,直面一个真问题。生活问题是教育哲学安身立命之所在。马克思对意识哲学的批判指出了生活问题的重要性,“思辨终止的地方,即现实生活面前,正是描述人们的实践活动和实践发展过程的真正实证的科学开始的地方。关于意识的空话将销声匿迹,他们一定为真正的知识所代替。对现实的描述会使独立的哲学失去生存环境,能够取而代之的充其量不过是从对人类历史发展的观察中抽象出来的最一般结果的综合。这些抽象本身离开了现实的历史就没有任何价值。”^[17]

问题哲学的转向意味着教育哲学是一种文化哲学,文化哲学的范式意味着教育哲学实践论的取向。所谓实践论的取向是指教育哲学必须关注社会实践问题。^[18]教育哲学不是为了满足抽象的逻辑要求,而是直面生活现实,现实生活中的人是活生生的具体的人,是实践中的人,教育哲学必须对人们的实践问题具有深刻的反思并提供具有理论效力的方案。

(二)具有理论效力的教育哲学

教育哲学的基本任务是解决问题,其效力的正当性来源于问题解决的确证。形而上学范式的教育哲学背后是知识的权力问题,福柯通过对西方形而上学

知识谱系学的考察,认为“我们应该承认,权力制造知识(而且,不仅仅是因为知识为权力服务,权力才鼓励知识,也不仅仅是因为知识有用,权力才使用知识);权力和知识是相互连带的,不相应地建构一种知识领域就不可能有权力关系,不同时预设和建构权力关系就不会有任何知识”^[19]。追求权力的目的偏离了教育哲学真正进行问题解决的目的。一种有效力的教育哲学体现于对问题解决的有效思考当中。教育哲学的问题不是缺少教育思想,而是缺少有效力的教育思想;不是缺少问题,而是缺少对问题的敏锐感受。教育哲学内部具有丰富的教育哲学思想资料,但是脱离生活经验的思想资料对生活的指导并不有效。教育的场域是生活,教育哲学是对教育在生活场域根本问题的反思。生活场域的问题层出不穷,现代教育问题体现为教育的现代性问题。如果说教育哲学存在的价值是其能为教育实践提供一种有效的教育思想指引,那么教育的现代性问题为教育哲学进行自身辩护提供了充足的空间和场域。

教育哲学不外都是对美好生活的关涉,生活问题的本质是生活的意义问题。生活意义问题的解决不是依靠宏大叙事背景下提出的一种似乎圆满的形而上学式的教育乌托邦,生活固然需要想象,对一种教育的乌托邦的想象固然是生活想象力的呈现,“关键之处是,生活目的不能被理解为期望给予完成的某个最终目标,无论是现世现报还是来世再报或者天国得报的目标。”^[20]生活的想象力要遵循生活的逻辑,生活的逻辑就是复杂性、可能性和开放性。所以,生活目的不是生活之外的也不是一个终点式的目标,达到这样的目标我们才说生活完成了,生活目的同生活一起显现。生活的可能性展开需要多种价值的创造,因此,每一种价值的创造都有其对生活的积极作用。教育哲学就是要创造更多的教育思想,这些教育思想遵循生活的逻辑,同时教育哲学的反思特性又能够对教育思想反复进行思想,对教育思想的每一次反思都是基于生活需要的创造性活动,并且这种创造性活动总是为着生活的意义。

有意义的教育思想在于对有意义问题的发现,只有教育哲学首先具有问题意识,教育哲学对美好生活的关涉才可能具有理论效力。

(三)具有问题意识的比较教育哲学

问题是学术的出发点,问题意识是学术的不竭之源,对问题的发现和解决是学术当代性价值的证据,因为“问题是时代的格言,是表现时代自己内心状态的最实际的呼声”。^[21]教育哲学的问题意识的内涵在于教育哲学对问题具有敏锐度,更进一步在于教育哲

学学术资料的丰富性。因为学术性问题的发现依赖于学术性的眼光,教育哲学具有良好的问题意识就意味着教育哲学具有发现问题的能力,问题意识越强,学术眼光越强。学术眼光同日常生活中人们的眼光有所不同,一种眼光意味着一种对生活的解释能力和解释框架,教育哲学的眼光同经济学、社会学的眼光又有所不同,不同的眼光看到的问题自然不同。因此,问题不是直接显现在人面前的,问题是“看”出来的,有什么样的眼光就会发现什么样的问题。学术性的眼光是需要训练的,教育哲学研究者要想发现问题必须有专业的教育哲学学术训练,发现什么样的问题依赖于观察者的学术视野和学术格局。

相对于形而上学范式的教育哲学,文化范式的教育哲学更具有问题意识,文化范式的教育哲学就是比较教育哲学。首先,形而上学范式的教育哲学反思方式是演绎的,演绎是不产生新知识的。真正的创造活动不是从逻辑和方法论的学习中获得的,这并不能增加问题解决所需的思想内容。^[22]教育哲学自身需要的是更加开放性的眼光,因为生活的多种可能性是开放的。其次,比较教育哲学问题意识不同于形而上学范式的教育哲学的问题意识。比较教育哲学更具有发现问题的能力,因为比较教育哲学具有世界意识,这种世界意识表现出比较教育哲学的世界格局。比较教育哲学的真理观是多元主义的真理观,因此比较教育哲学的包容性使得其学术视角更加多元,通过不同的文化之眼看到的问题更加丰富,这极大地拓宽了教育哲学的问题领域,同时更加确证教育哲学存在的必要性和重要性。

只有具有问题意识,教育哲学才能为了解决问题而存在。“这意味着精神视阈富有成果的融合只有在人们对社会政治变革充满渴望的时候才会发生。只有当你怀有改变社会生活的动机和愿望之时,你才会被推动去进行这样的融合。”^[23]教育的现代性问题需要比较教育哲学进行深入发掘,如此我们才能明白教育现代性问题的实质;问题的发现包含对问题的解决,因为比较教育哲学通过多元的眼光看待教育的现代性问题并提出诸多更为细致的问题的时候,就意味着教育的现代性问题在某个层面成为问题,也就意味着对教育现代性问题的理解具有多重维度,多重维度意味着教育现代性问题的解决具有多重可能性方案。并且这些可能性方案较之形而上学的教育哲学方案更有效,因为文化或者价值是人类追求生活意义的历史经验,经验之流传前提就是经验的有效性。正如伽达默尔所言,“我们称之为传统的东西,正是在于没有证明而有效。”^[24]相对于引导生活的野心,比较教育哲

学更是出于生活的需要,其诞生本身就是其理论效力的确证。比较教育哲学是从生活中来的教育思想,它不是构想出来的一种生活之外的理想模型。比较教育哲学承认生活的复杂性,同时也承认每一种教育思想的局限性,因此它对生活诸多问题的宽容不是出于一种完美理想会达成的乐观态度,而是每一种教育思想都有其存在的合理性,各种教育思想之间还可以通过交往增强教育哲学自身应对生活问题的能力。

三、构建中国特色教育话语体系的要求

作为一门社会科学的教育哲学对民族话语的追求具有合理性,中国教育哲学学科走过了吸收借鉴的历程,走进了理论自觉、思想创生的阶段。思想创生的目的是打造具有中国特色的教育哲学。中国特色教育哲学话语体系要立足中国文化传统,立足中国文化传统意在实现中国传统教育哲学思想的创造性转化。中国传统教育哲学思想的现代转化首先依靠教育哲学的历史意识。历史意识是比较教育哲学的内在特质。

(一)教育哲学学科中国话语的缺失

自有文化产生,便有教育,既有教育,便有各种对教育的想法。中国具有悠久的历史,中国传统教育精神的主流便是“修己安人”,《大学》开篇“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善”是对中国传统教育精神的概括。对于如何“修己安人”,儒家丰厚的教育哲学思想资源对其内涵、途径有深刻的见解。但是教育哲学作为一门学科并非是从中国的文化土壤中自发生长的,教育哲学学科是西学东渐的产物。教育哲学学科的引进是20世纪中国师范教育需求的结果,中国教育哲学学科体系的建构与师范教育体系内教育学类课程的设置紧密相连。石中英说:“20世纪中国教育哲学的建设是从课程建设和教材编写开始的。”^[25]中国有教育思想却没有教育哲学学科,原因在于中国没有学科思维,因为中国的学问在“人”不在“事”。^[26]中国学术专注人,尤其是人的德性,因此没有诞生作为学科的教育哲学。

20世纪教育哲学在中国的百年历史就是教育哲学的引进借鉴再到教育哲学中国化的历程。在西学东渐的过程中,中国学者对待西方传入的教育哲学一直比较被动。1919年之前,中国的教育哲学理论以向日本引进为主,赫尔巴特的教育哲学占据主流地位;1919年之后转而学习欧美,以杜威的实用主义教育哲学理论为主。^[27]尽管从教育哲学引进中国开始就有学者关注教育哲学中国化的问题,提出了以西解中、以中解西的解释学模式,这些解释学模式在今天仍然具有重要的价值。但在实际的教育哲学发展中,我们

更多时候只注重了引进、全面学习,很少问西方的教育哲学理论是否适合中国的国情和文化土壤。无论是在国际教育哲学的学科发展史上,还是教育哲学在中国的发展历程中,中国教育哲学思想并没有作为一种重要的学术资源在教育哲学的学科中拥有一定的话语权。中国的教育哲学解决的是中国教育现代性问题,因此,中国的教育哲学必须有中国特色;此外,中国的教育问题还是教育现代性问题在中国的表现,中国特色的教育哲学应当对国际教育哲学学科发展作出贡献。构建中国特色教育哲学具有必要性。

(二)立足文化传统的教育哲学

构建中国特色教育哲学是否具有合理性,需要讨论学科的性质和功能问题,即如何看待教育哲学学科身上的本土性和一般性的关系问题。牟宗三区分了两种真理:科学真理和内容真理。^[28]科学真理仅仅具有一般性,科学真理是普遍适用的真理,科学真理的绝对性是指科学真理在其发展的某个阶段具有绝对的一般性,所以人类对科学真理的研究和传播不需要进行一种本土化的转换。教育哲学是人文社会科学,因此教育哲学不同于自然科学的是,教育哲学思想同时具有本土性和一般性的性质。教育哲学的一般性是指整个人类对教育的想法是具有共通性的,因为人类对人性想法基于对人性的设计,人性是具有共通性的。“这种共同的基础正是被正确地称作客观性的东西。它能使我们认同别人与别的文明,将它们视为本质上是人道与文明的。”^[29]教育哲学的思想资源包含着对共通的人性之间的理解,因此各种文化之间的教育哲学是可以一定程度上进行理解和交流的。教育哲学的本土性是指人类对教育的想法离不开他生长的文化环境带给他的“前见”,伽达默尔指出:“支配我们对某个本文理解的那种意义预期,并不是一种主观性的活动,而是由那种把我们与流传物联系在一起共同性所规定的。但这种共同性是在我们与流传物的关系中、在经常不断的教化过程中被把握的。”^[30]教育哲学的思想资源受制于不同文化下人们基于生活经验的对生活的想象与理解。教育哲学的一般性和本土性是融为一体的,这些具体的历史经验,包括政治的、经济的、文化的,即在广义上仍可统称为文化的东西,体现了人性的共通性基础上的特殊性,黑格尔称之为“具体的普遍性”。因此,教育哲学的一般性在它的本土性中呈现出来,教育哲学不可忽视其发展的文化环境,教育哲学的发展需要立足各文化传统。

构建中国特色的教育哲学就是要用中国话语讲好中国的现代教育故事。“在理念层面就是如何用中

国的思想、中国的价值观进行教育叙述。在语言策略层面则是如何用中国的哲学范畴、中国的语言特点、中国的气蕴进行教育叙述。”^[31]中国传统教育思想是教育哲学对美好生活想象力的重要组成部分,因此,立足中国的文化传统,发掘中国传统教育哲学思想资源,不仅对教育哲学的学科贡献是巨大的,真正发挥教育哲学的理论效力更需要知道中国教育的价值基础是什么,并且实现这种价值的现代转化。如此,中国教育的文化现代化问题才能被有效思考。

(三)具有历史意识的比较教育哲学

立足文化传统的教育哲学必须具有历史意识。根据伽达默尔所言,历史意识本身是类似于某种对某个持续发生作用的传统进行叠加的过程。^[32]历史意识使得传统成为有意义的历史,传统对当下的具有意义,这种意义内含于历史意识对传统的创造性转化,如此,传统才能走向未来。^[33]

比较教育哲学是文化范式的教育哲学,文化发展的历程就是对各种“前见”的不断诠释,其内在机制是各种“前见”的视阈融合,“谈话中的相互理解不是某种单纯的自我表现(Sichausspielen)和自己观点的贯彻执行,而是一种使我们进入那种使我们自身也有所改变的公共性的转换(eine Verwandlung ins Gemeinsame hin, in der man nicht bleibt, was man war)。”^[34]比较教育哲学的任务就是对传统教育思想进行创造性转化,通过历史思想对时代需求的回应重置历史思想对当下生活的意义。

林毓生指出,所谓创造性转化,具体包括两层含义,一是创新,即创造过去没有的东西;二是精密与深刻地理解西方文化与东方文化传统,在深刻相互理解的过程中产生与传统辩证的连续性,在连续性中产生新东西,即创造性转化。^[35]比较教育哲学处理的正是古今问题和中外问题。中国教育现代化问题包含着如何实现中国传统教育哲学资源现代化以及如何通过中外文化的良好互动解决教育现代化的问题。在理解与交流具有可能性的基础上,比较教育哲学通过理解不同文化中的“前见”,对中国传统教育思想作出创造性的理解。对传统教育思想进行创造性转化是比较教育哲学的特质,每一种文化中的教育哲学都需要借助比较教育哲学中的一般性的原理进行本土性的教育哲学的创造性转化,以应对教育的现代性问题。

此外,比较教育哲学进行传统文化的创造性转化时还可以借鉴林毓生提到的创造性转化的具体路径:使用多元的思考模式,将一些中国传统中的符号、思想、价值与行为模式选择出来,加以重组或改造,从而

变成有利于革新的资源,同时,在革新的过程中,经过重组或改造后的质素,通过进一步落实获得新的认同。^[36]如此,比较教育哲学的历史意识在具体的策略中得以呈现。通过比较教育哲学对传统文化的创造性转化,教育哲学的中国话语体系得以建立。

参考文献:

- [1]胡锦涛.坚定不移沿着中国特色社会主义道路前进 为全面建成小康社会而奋斗[N].人民日报,2012-11-18(001).
- [2]习近平.决胜全面建成小康社会 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利[N].人民日报,2017-10-28(001).
- [3]习近平.携手建设更加美好的世界[N].人民日报,2017-12-02(002).
- [4]赵汀阳.天下体系的现代启示[J].文化纵横,2010(03).
- [5]刘小枫,陈少明.古典传统与自由教育[C].北京:华夏出版社,2005:2.
- [6][8][10][12]联合国教科文组织.反思教育:向“全球共同利益”的理念转变? [R].北京:教育科学出版社,2017:29,29,30,84.
- [7]习近平.携手构建合作共赢新伙伴同心打造人类命运共同体[N].人民日报,2015-09-29(002).
- [9]海德格尔.存在与时间[M].陈嘉映,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1999:136.
- [11]泰勒·考恩.创造性破坏:全球化与文化多样性[M].王志毅,译.杭州:浙江大学出版社,2017:122.
- [13][14][20]赵汀阳.论可能生活[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1994:55,55,13-14.
- [15]马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集:三[M].北京:人民出版社,1972:74.
- [16][23]理查德·罗蒂,贺来,刘富胜.混合文化中的哲学[J].求是学刊,2006(03).
- [17][21]马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集(一)[M].北京:人民出版社,1972:31,203.
- [18]高伟.论当代教育哲学的“问题哲学”转向[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2012,41(01).
- [19]米歇尔·福柯.规训与惩罚[M].刘北成,杨远婴,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1999:29.
- [22][35]林毓生.中国传统的创造性转化[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1994:33,63-64.
- [24][30][32][34]伽达默尔.真理与方法(上)[M].洪汉鼎,译.上海:上海译文出版社,1999:360,376,486.
- [25]石中英.20世纪中国教育哲学的回顾与展望[J].教育研究与实验,2000(05).
- [26]冯建军.构建教育学的中国话语体系[J].高等教育研究,2015,36(08).
- [27]陆有铨,迟艳杰.中国教育哲学的世纪回顾与展望[J].教育研究,2003(07).
- [28]牟宗三.中国哲学十九讲[M].上海:上海古籍出版社,2005:16.
- [29]以赛亚·伯林.自由论[M].胡传胜,译.南京:译林出版社,2003:170.
- [31][33]高伟.建构有中国气象的教育哲学[J].教育研究,2018(09).
- [36]林毓生.创造性转化的再思与再认[A]//王元化.学术集林(第6卷).上海:上海远东出版社,1995:196-197.

(责任编辑:刘丙元)