

中国现代职业教育理论认识逻辑形式研究

□ 聂清德 周明星

摘要:根据马克思主义认识论,人对事物的认识逻辑是一个主观和客观、认识和实践相统一的过程。同理,我们对中国现代职业教育理论认识逻辑形式的发展随着时间的推移形成了两条清晰的发展脉络:第一条脉络以主观认识逻辑发展而表现的三种形式,由低到高依次是直接知识、经验主义和形而上学;第二条脉络以客观认识逻辑发展而表现的三种形式,由低到高依次是概念、判断和推理。这两条理论认识逻辑形式发展主线是在中国现代职业教育理论逻辑体系自我发展过程中形成的,有其客观规律性,不以人的意志为转移。

关键词:现代职业教育理论;认识逻辑形式;主观认识逻辑形式;客观认识逻辑形式

作者简介:聂清德(1974-),男,湖南衡山人,湖南农业大学副教授,教育生态学博士,研究方向为职业教育生态学;周明星(1957-),男,湖北荆门人,湖南农业大学教授,博士生导师,研究方向为公共管理理论与政策。

基金项目:国家社科基金项目 2013 年度课题“中国现代职业教育理论体系——概念、范畴与逻辑”(编号:BJA130096),主持人:周明星。

中图分类号:G710

文献标识码:A

文章编号:1001-7518(2020)07-0012-08

中国现代职业教育理论认识逻辑形式发展一直成为职业教育界探索思考的问题^[1]。许多职业教育理论家和实践家对此进行了哲学思辨和终极追问,但目前很少有关于中国现代职业教育理论认识逻辑形式方面的研究成果。鉴于研究目的的需要,笔者旨在通过对中国现代职业教育理论认识逻辑形式进行一定的哲学思考,以期在现代职业教育理论认识逻辑体系的科学构建提供一定的理论借鉴和参考。

一、主观认识逻辑发展形式

认识逻辑作为对外界进行精神活动的一种主要方式,是人类认识世界和改造世界的核心力量^[2]。它有主观和客观之分。主观认识逻辑是本体自我在反映世界的活动中进行的一种内心意识活动。主观认识逻辑形态是指内心主观意识所呈现出的一种样式或样态。中国现代职业教育理论认识逻辑形式的

建构和完善需要主观认识逻辑形式不断地演替发展,形成一种研究职业教育问题的认识逻辑范式^[3]。这种认识逻辑范式由低到高依次由第一主观认识逻辑形式(直接知能:动作)、第二主观认识逻辑形式(间接知能:经验)和第三主观认识逻辑形式(抽象知能:原理)组成。

(一)主观认识逻辑发展的第一形式:直接知能(动作)

中国现代职业教育理论认识逻辑形式主观认识逻辑发展的第一形式,也是低级形式,即直接知能,也叫直接知识或直观存在。知能,即智慧才能,理解事物的能力。直接知能是指直接掌握动作、技术的能力。直接知能是直接存在于精神中的映现。现代职业教育直接知能是在职业教育实践活动中通过思维的反映又返回到思维中的映现。这种映现必须以职教教师的动作、言语、表情为对象,通过学

生在车间实习所习得而熟练掌握的技术、技巧和动作来表现,它既存在于职教学生的意识中,又通过职教学生向外进行实习的职业活动中展现出来。这种直接知能只要通过记忆就能进行贮存,当遇到相同的场景,要进行相同的学习任务时就会直接运用。因此,现代职业教育培养的学生在动手和操作能力方面胜过其他类型教育的学生。

直接知能表明职教师生确认职业教育活动中所认识的东西是存在的。这种存在具有现实意义,促进了现代职业教育原理的形成,丰富了职业教育理论。如“职业教育”“职业教育学科”“现代职业教育”“现代学徒制”“中等职业学校”^[4]“现代物流”“电子商务”等这些名词或短语就在我们职业教育人的头脑中。他们在产生之初作为认识的符号,内涵和外延不丰富,也只能算职业教育实践活动中创造的直接知识。所以,直接知能是职教学生从事社会职业的一种基本条件,只具有继承性,不具有创造性,缺乏认识逻辑中的反思,以致不能进入认识逻辑的较高层次。但它们随着职业教育活动的发展和认识的深入,可以过渡到间接知能和抽象知能。

直接知能在现代职业教育中是一种存在,但其本质还不被认识,还处于一种空洞和泛化的状态。现代职业教育主观逻辑思维中,这些职业教育名词都可以从形式方面被感知、记住,在逻辑起始阶段还只能算作直接知能,不具有普遍性,属于片面的东西。这种片面的东西具有以下特征:第一,它既然是直接知能,不是内容的本性,而是意识的事实,只能成为主观的知识或存在,还缺乏有根据的验证。第二,如果把直接知能作为职业教育中真理的标准,就会导致把这些没有经过验证的直接知识宣称为真理,并对职业教育活动中出现没有任何道理的内容进行辩护,偏离真理,进入谬误的误区。第三,直接知能在职业教育活动中只告诉我们直接知识的存在,不能解释其是什么。

直接知能在现代职业教育理论认识逻辑形式主观认识逻辑中是第一形式,是形而下者,是器物状态,处在精神体验的最低阶段,但它是进入第二、第三形式的起点。第二形式(间接知能)和第三形式(抽象知能)必须要经过主观认识逻辑的直接知能状态才能进入。职业教育活动中的直接知能经过验证以后可以变成经验,这些经验如只具有个别性、特殊性,经过再次验证和抽象,就会停留在此阶段或消失;它们如具有普遍性,经过再次验证和抽象,就会进入理性和真理的行列,实现自身的回归。

(二)主观认识逻辑发展的第二形式:间接知能(经验)

中国现代职业教育理论认识逻辑形式主观认识逻辑形式发展的第二形式,也是较高级形式,即间接知能(经验)。间接知能是在实践活动中通过掌握直接知识进行的经验性的概括总结。它是一种逻辑思维认识论,认为人类知识起源于感觉,并以感觉的领会为基础。作为一个认识论的概念,间接知能一词主要指与理性认识相区别的一个认识阶段、认识形式,即感性认识。现代职业教育活动以职教学生感觉经验产生关于职教表象世界的意像,由于表象可能使人受到蒙蔽,所以这种得之于观察的经验是不可靠的,无法被确认为职业教育活动中的正确知识。它还只能作为等待被验证的问题,处于直接知能和抽象知能之间的朦胧状态,即似懂非懂状态。现代职业教育间接知能虽然对直接知能进行了概括,但还不是主观认识逻辑发展的最高形态,还不能进入职业教育理论认识层面。

间接知能力求从经验中,从外在和内心的当前经验中去把握真理^[5],以完善纯从精神本身去寻找真理。“教育经验是基于教育并通过教育而产生的活的体验的一种凝结和积淀。”^[6]在现代职业教育中,间接知能是将属于直觉、感觉和直观的内容经过概括、总结,过渡到抽象知能,提升为普遍的教育

观念、命题和规律。但间接知能过于急躁地把这些直接知识或存在抽象化,这些抽象的观念、命题在其所表现出的知觉印象范围之外,没有更广的意义和作用,除了职业教育现象中即可说明的联系外,认为没有别的联系或规律是合符常理的,看不到想象以外本质的联系。间接知能重要的原则,即凡在现代职业教育中是真的,必定在现实职业教育世界中能被感官感知、认识。这一理念正好与职业教育的“应有”相对立。凭借“应有”的原则,在职业教育认识逻辑中提出一个理想的教育观念,来回应现实职业教育世界的不足和问题,弥补间接知能认识上的欠缺。

间接知能以知觉为把握现代职业教育当前事实的形式,使得间接知能还存在不能达到职业教育真理的思维境界,因为知觉是一种个别的、可能会产生偏见的认识,且转瞬即逝。可职业教育知识不能老停留在知觉的阶段,必将在被知觉的个别教育现象中来寻找职业教育的普遍性和永恒性的原则和规律。

间接知能以外在的职业教育世界为真实图景,认为现代职业教育知识限于知觉的范围。这就使得职业教育认识逻辑出现了一种误解,即只有存在的事物是真实的,是可以认识 and 理解的。现代职业教育新出现的一些知识如“应用技术大学”“应用技术大学联盟”“人工智能”“工业 4.0”“人机交互”等等是在现实中被感知到才出现的,如只有间接知能的认识,就会限制逻辑思维的理性发展。应该说,间接知能对直接知能是一种认识逻辑的延伸,对抽象知能是一种认识逻辑的起点,它只有过渡到抽象知能才真正完成自己的使命。

(三)主观认识逻辑发展的第三形式:抽象知能(原理)

中国现代职业教育理论认识逻辑形式主观认识逻辑发展的第三形式,也是最高级形式,即抽象知能

(原理)。抽象知能是指探究职业教育根本原理的哲学,与黑格尔提出的“形而上学”(以孤立、静止、片面的思想观察世界的思维方式)相对立。现代职业教育的抽象知能主要回答职业教育世界的本原、职业教育的生成和演化、职业教育时间和空间的本质、人与职业教育的关系。抽象知能是对职业教育“终极实在”的研究,是研究超越感性经验存在的学问,归根结底是研究职业教育本质问题的思维。

抽象知能是间接知能的认识逻辑升级,它认为职业教育中的“实在”(是事物被现象掩盖了的本质),人们只有通过一个事物的现象认识其本质。但是人们对职业教育的认识是发展的,许多过去认识到的职业教育“实在”被新的科学发现证明也只是现象或经验,因此,现代职业教育中出现的事物不存在终极的实在。抽象知能在职业教育发展中认为职业教育的本质原理事先是没有定论的,在不同的时期有不同的本质和真理,是随着时间的发展而发展的,不存在终极的实在。抽象知能逻辑促进了现代职业教育的无限发展,理性认识逻辑的辩证法随之建立。

抽象知能用起源、因果关系、同一性等来研究现代职业教育活动中的本质认识问题,如职业教育的起源是什么?职业教育活动中所发生的事物是不是都有因果关系?职教师如何维持同一性?今天职业教育中的学生与明天的学生是否是同一学生?这些问题涉及存在的抽象性概括,是性质问题,如果没有抽象知能的认识逻辑思维,就会失去其意义性本真,进入无所依存的世界,失去职业教育的意义。抽象知能是一种最高级认识论,它在职业教育活动起源于存在,又超脱于存在,实现了从现实世界向理念世界的飞跃。正如黑格尔所说:“人的思维本质上就是对当前的直接经验的否定。思维之所以成为思维,全靠消化、否定感官材料。”职业教育在否定当前教育活动的经验中通过抽象知能实现涅槃,向

真理靠近^[7]。

抽象知能在职业教育理论认识逻辑体系主观逻辑发展中有着持久的生命力,就是因为逻辑中,职业教育“存在”如“职业教育起源”“职业教育发展历史”“职业教育技艺”“职业教育知行”“职业教育人才培养”“职业教育精神”“职业教育伦理”等问题是职业教育必须回答的问题,因为它是现代职业教育始终存在的问题。随着理性的进步,应该认为存在问题是现代职业教育应回答的最大的哲学问题。“存在”究竟怎样存在,人类的职业教育知性能否认识职业教育的存在,以及认识的职业教育存在是否就是存在的自在,对这些问题的回答的过程通过间接知能就过渡到更高级的知能,即抽象知能的认识逻辑。

抽象知能首先考察职业教育主体自身认识的存在,这一作为人的主体性认识存在的形式问题,如何证明“职教师生自身的存在”。这个问题也是现代职业教育的元问题,我们必须要为这种存在寻找根据,去掉表层和表面的现象,深入到底层。因为对于现代职业教育的元问题的回答必须抛开各种特殊的、个别的根据,回到普遍性的真的存在。这种普遍性的真的存在在否定特殊性和个别性中也与它们实现了统一,即在是与非在者的统一。现代职业教育的这种本体认识论关系就是抽象知能的逻辑,为自己的存在找到了依据和意义,回答了普遍性的知能。

二、客观认识逻辑发展形式

主观认识逻辑是思维对外界事物进行思辨的意识活动,那么客观认识逻辑是本体自我在反映世界的活动中进行的有规律的意识活动。客观认识逻辑形式是指内心意识在反映外物时必须呈现出的一种样式或样态。中国现代职业教育理论认识逻辑体系的建构和完善同样需要客观认识逻辑形态的演替发展,形成另一种研究职业教育问题的认识逻辑

范式。这种认识逻辑范式由低到高依次由第一形式(概念)、第二形式(判断)和第三形式(推理)组成。

(一)客观认识逻辑发展的第一形式:概念

中国现代职业教育理论认识逻辑形式中客观认识逻辑发展的第一形式是概念。概念是反映对象的本质属性的思维形式。人们在对现代职业教育认识过程中,把所感觉到的职业教育事件的共同特点,从感性认识上升到理性认识,抽出本质属性而成,达到掌握现代职业教育“真”的顶点。在现代职业教育中,用来表达概念的语言形式是词或词组,如“工匠精神”“匠心”“现代工匠”等。概念都有内涵和外延,即其涵义和适用范围。如“工匠精神”的内涵:精益求精、严谨、一丝不苟、耐心、专注、执着、专业、敬业、勇于担当、追求创新、淡泊名利。“工匠精神”的外延:注重细节,追求完美和极致,不惜花费时间精力,孜孜不倦,反复改进产品,把99%提高到99.9999%;不投机取巧,必须确保每个部件的质量,对产品采取严格的检测标准,不达要求绝不轻易交货;不断提升产品和服务,因为真正的工匠在专业领域上绝对不会停止追求进步,无论是使用的材料、设计还是生产流程,都在不断完善;打造本行业最优质的产品、其他同行无法匹敌的卓越产品;工匠对于自己所做的产品标上自己的名字,保证质量,敢于改进产品,提升产品质量和内涵;用心做一件事情,这种行为来自内心的热爱,源于灵魂的本真,不图名利,只是单纯地想把一件事情做到极致。

现代职业教育中的概念随着社会历史和人类认识的发展而变化。如“师徒传承制”在古代,师傅给徒弟传授技术很保守,有种种条件限制,甚至把关键技术保留不传。如景德镇掌握砌窑特殊技术的魏姓,本家下代没有传人,年老了招收两个徒弟,等到师傅死,徒弟也没把真正的技术学到手。古代工匠还会利用行会、帮会的力量限制学徒数量、限制劳动就业、限制劳动者人身自由。如:清代景德镇满窑工中行帮,就规定各帮只能收本帮人为徒,兄弟

不得同店学徒^[8]。在现代,“师徒传承制”的概念就发生了变化,商业运行特点更浓,师傅会把自己的技艺倾囊相助传授给徒弟,无人身依附关系,徒弟有去留的选择,有的传统技艺师傅甚至可以免费传授给徒弟。2009年,《政府工作报告》指出“大力发展职业教育,特别要重点支持农村中等职业教育。逐步实行中等职业教育免费,今年先从农村家庭经济困难学生和涉农专业做起”。随后各省各地区逐渐推行中等职业教育免费政策。从2013年秋季学期起,青岛市中等职业学校实施全免费政策。现代职业教育的“师徒传承制”以现代职业学校教育为主,改变了古代职业人才单一的培养模式,使得现代职业人才全面发展,能适应现代社会发展的需求。“师徒传承制”概念的演变是现代职业教育培养生态职业人才的最高追求。

现代职业教育中的概念是对古代职业教育概念的继承和发展^[9]。如古代工匠是手工劳动者,在古代文献中被称为“工”“匠”“工巧”“巧匠”。现代工匠是各行各业工作者,如“工人师傅”“工程师”“技工”“职业者”,这些概念就是对“工”“匠”“工巧”“巧匠”等的传承与创新,丰富了现代职业教育的历史。

概念在现代职业教育中表现出三种形式:普遍概念、特殊概念、个别概念。作为现代职业教育的普遍概念只是一个被规定的或特殊的概念,它自己与其他概念并列。因为概念是总体,本质上进行规定和区别,所以它自身就具有标准,由标准而具有自身同一的形式;当这个形式渗透一切环节,并在自身中包括一切环节时,又会直接把自身规定为仅仅与环节的区别相对立的普遍的东西。作为现代职业教育的特殊概念,是指被建立为与其他概念相区别的概念。因其具有规定性,属于存在和质的东西,具有特殊性。但特殊的东西包含普遍性,普遍性构成特殊的东西的实体。作为现代职业教育个别概念,就是从区别出发而在绝对否定性中自身反思的概念^{[10]226-227}。如“职业教育”在现代职业教育活动中具

有普遍性,所有的职业人才必须通过职业教育进行培育。但同时又具有特殊性和个别性,它与“基础教育”“普通教育”有区别,体现了职业教育人才培养认识的特殊性和个别性。

(二)客观认识逻辑发展的第二形式:判断

中国现代职业教育理论认识逻辑形式中客观认识逻辑发展的第二形式是判断。判断是对现代职业教育中的思维对象是否存在、是否具有某种属性以及事物之间是否具有某种关系的肯定或否定,是一种认识逻辑思维形式。它是在现代职业教育内的概念本身中建立起来的规定的概念。在现代职业教育中,有什么被规定的概念,概念的这些规定又是怎样必然发生的,这些都要在判断中来表明。

首先,判断包含两个叫做主词和宾词的独立的项。每一项是什么,还说不出来。它们还不曾规定,必须要通过判断才会被规定。当概念是作为被规定的概念那样的概念时,那么,当前便只有相互的一般区别,即:判断包含被规定的概念对不成被规定的概念。在现代职业教育中,主词对宾词可以被认为是个别对普遍,或者是特殊对普遍,或者是个别对特殊^{[10]293-294}。如“刘老师是一位有趣味的人”,是“个别对普遍”,在这个判断过程中,“刘老师”是“个别”的人,“人”是“普遍的人”。“职业是劳动者能够稳定从事的并赖以生活的工作”,是“特殊对普遍”,在此判断过程中,“职业”是“特殊”的东西,“工作”是“普遍”的东西。“李XX是工程师”,是“个别对特殊”,其中,“李XX”是“个别”的人,“工程师”是“特殊”的人。

其次,判断中的主词和宾词的关系是怎样规定的。在现代职业教育中,判断总是由总体作为它的两端,这些总体最初在本质上是独立的。因此,概念的统一只是独立物的一种关系,还不是具体的、从这种是在回归到自身的、实现了的统一,而是在这个统一之外,独立物作为并不在此统一中被扬弃的两端而长在。对判断的考察可以从概念的原始统一

出发,也可以从两端的独立性出发。判断是概念通过自身的分离。因此,这个统一是根据,判断从这根据出发来考察其真正的客观性^{[10]295-297}。如“职业教育是指为使受教育者获得某种职业技能或职业知识、形成良好的职业道德,从而满足从事一定社会生产劳动的需要而开展的一种教育活动,职业教育亦称职业技术教育。”在这一语句中,“职业教育”和“教育活动”在本质上是独立的,从中可知,“职业教育”是“教育活动”,但判断就按目的“为使受教育者获得某种职业技能或职业知识、形成良好的职业道德,从而满足从事一定社会生产劳动的需要”来分离“职业教育”,最后让人理解“职业教育”的内涵和外延,实现了客观性“判断”的活动。因此,职业教育中的概念在判断中作为现象的那个东西,因为概念的环节在现象中达到了独立性,即概念必须借助判断来提升认识逻辑的层次。

判断是人类认识事物的一种逻辑活动,根据职业教育活动认识的内容的发展而发展。认识内容的发展有感性、知性和理性三个层次,作为认识形式的判断也相应分为三个阶段,即感性判断、知性判断和理性判断^[11]。感性判断,这是在职业教育实践的基础上,通过对事物的直观所形成的判断。例如,当我们在职业学校的花坛中看到许多玫瑰花时,脑海里会迅速地作出一个判断:“这玫瑰花是红色的”。这些判断所反映的是事物表面的感性性质,所以称为感性判断。知性判断,这是在职业教育活动对感性材料初步抽象的结果,它反映对象自身的同一性及与其他对象的差异性。判断是概念的展开,知性概念的展开,便是抽象同一概念与抽象同一概念构成的知性判断。例如“职业学校”这个概念的展开,便成为如下一些肯定判断:(a)职业学校是“承担学历性教育”的机构;(b)职业学校是“承担职业教育”的机构;(c)职业学校是“培养职业技术人才”的机构,等等。所有这些,都只说明了职业学校这个客观对象的某一个方面的认识规定性,并没有说明

职业学校是多种认识规定性的同一,职业学校是职业教育机构的总称。因此,上述关于“职业学校”的判断便是知性判断。理性判断,是知性判断的提升,它不仅吸取了知性判断正确反映客观事物的一切成果,而且还深入到被认识事物内部的多样组成部分及其对立统一关系。正如马克思所说“是一个具有许多规定和关系的丰富的总体”,“是许多规定的综合,因而是多样性的统一”。例如关于“职业学校”的规定,现代马克思主义者,从职业学校的自然属性、思维属性和社会属性的统一出发,得出“职业学校是职业教育机构的总和”。

(三)客观认识逻辑发展的第三形式:推理

中国现代职业教育理论认识逻辑系统中客观认识逻辑发展的第三形式是推理。推理是在现代职业教育中由一个或几个已知的判断(前提)推导出一个未知的结论的思维活动。现代职业教育活动没有推理逻辑的思维,就不可能得出现代职业教育新的知识和理论。推理的作用是从职业教育活动已知的知识得到未知的知识,特别是可以得到不可能通过感觉经验掌握的未知知识。推理是人的理性的“核”,深植于我们的经验、思考和行动之中^[12]。推理按推理过程的思维方向划分,主要有演绎推理、归纳推理和类比推理。现代职业教育中,演绎推理是从一般规律出发,运用逻辑证明或数学运算,得出特殊事实应遵循的规律,即从一般到特殊。演绎推理又有三段论、假言推理和选言推理等形式。三段论推理是演绎推理中的一种简单推理判断。它包含:一个一般性的原则(大前提),一个附属于前面大前提的特殊化陈述(小前提),以及由此引申出的特殊化陈述符合一般性原则的结论。如“所有的职业教育机构都是教育机构,XX 职业学校是职业教育机构,所以 XX 职业学校是教育机构。”

假言推理是根据假言命题的逻辑性质进行的推理。它分为充分条件假言推理、必要条件假言推理和充分必要条件假言推理三种。充分条件假言推

理有两条规则:①肯定前件,就要肯定后件;否定前件,不能否定后件。如“如果谁没有接受职业技术教育,那么他的动手操作能力就较差;小王没有接受职业技术教育,所以,小王的动手操作能力一定较差。”②肯定后件,不能肯定前件;否定后件,就要否定前件。如“如果谁掌握了摄影技术,他就一定能拍出好照片;小李没拍出好照片,所以,小李没掌握摄影技术。”必要条件假言推理是根据必要条件假言命题的逻辑性质进行的推理。它也有两条规则:①否定前件,就要否定后件;肯定前件,不能肯定后件。如“只有年满12岁,才能接受职业教育;小刘不满12岁,所以,小刘不能接受职业教育。”②肯定后件,就要肯定前件;否定后件,不能否定前件。如“只有教学资源充足,职业教育质量才能提高;职业教育质量提高了,所以,教学资源充足。”充分必要条件假言推理是根据充分必要条件假言命题的逻辑性质进行的推理。充分必要条件假言推理有两条规则:①肯定前件,就要肯定后件;肯定后件,就要肯定前件。②否定前件,就要否定后件;否定后件,就要否定前件。根据规则,充分必要条件假言推理有四个正确的形式:一是肯定前件式,如“坚持并且只有坚持职业教育优先发展的原则,才能培养出适应市场经济发展的职业人才。我们坚定不移地坚持职业教育优先发展的原则,所以,我们一定能够培养出适应市场经济发展的职业人才。”二是肯定后件式,如“坚持并且只有坚持职业教育优先发展的原则,才能培养出适应市场经济发展的职业人才。我们培养出了适应市场经济发展的职业人才,所以,我们坚定不移地坚持了职业教育优先发展的原则。”三是否定前件式,如“坚持并且只有坚持职业教育发展的原则,才能培养出适应市场经济发展的职业人才。我们没有坚持职业教育优先发展的原则,所以,我们没有培养出适应市场经济发展的职业人才。”四是否定后件式,如“坚持并且只有坚持职业教育优先发展的原则,才能培养出适应市场经

济发展的职业人才。我们培养出了适应市场经济发展的职业人才,所以,我们坚定不移地坚持了职业教育优先发展的原则。”^[13]

选言推理是根据选言命题的逻辑性质而进行的推理。选言命题有相容与不相容之分,相应地,选言推理分为相容选言推理和不相容选言推理两种。相容选言推理有两条规则:①否定一部分选言支,就要肯定另一部分选言支。②肯定一部分选言支,不能否定另一部分选言支。根据规则,相容选言推理只有一个正确的形式,即否定肯定式。如“刘明是职业教育教师或者是工程师,他不是职业教育教师,所以,他是工程师。”这一推理是正确的,但“刘明是职业教育教师或者是工程师,他是职业教育教师,所以,他不是工程师。”这一推理是不正确的。不相容选言推理就是以不相容选言命题为前提,根据不相容选言命题的逻辑性质进行的推理。相容选言推理有两条规则:①否定一部分选言支,就要肯定另一部分选言支。②肯定一部分选言支,就要否定另一部分选言支。根据规则,不相容选言推理有两个正确的形式:一是否定肯定式,“要么评小王为优秀教师,要么评小旷为优秀教师;小王没有被评为优秀教师,所以,小旷被评为优秀教师。”二是肯定否定式,如“要么去广州教学,要么去上海教学;去广州教学,所以,不去上海教学。”

归纳推理就是从许多职业教育活动个别的事物中概括出一般性概念、原则或结论,即从特殊到一般。归纳推理的前提是其结论的必要条件。在传统逻辑中,把归纳推理分为完全归纳推理和不完全归纳推理。完全归纳推理考察了职业教育活动中某类事物的全部对象,如“王一不是学职业技术教育的;王二不是学职业技术教育的;王三不是学职业技术教育的;王四不是学职业技术教育的(王一、王二、王三、王四是王老汉仅有的四个孩子);所以,王老汉的孩子都不是学职业技术教育的。”不完全归纳推理则仅仅考察了职业教育活动中某类事物的

部分对象,并进一步根据前提是否揭示对象与其属性间的因果联系,把不完全归纳推理分为简单枚举归纳推理和科学归纳推理。简单枚举归纳推理:它根据某类中的部分对象(分子或子类)具有或不具有某一属性,并且未遇反例之前提,推出该类对象全部具有或不具有该属性之结论。简单枚举归纳推理的要求有二:一是前提中所有的判断必须都是真实的;二是前提中每一判断的主项与结论的主项之间必须都是种属关系。如“XX 职业学校 2 班,小李是优秀学生,小王是优秀学生,小高是优秀学生,小颜是优秀学生……所以,2 班学生都是优秀学生。”科学归纳推理,又称“科学归纳法”,它是以科学分析为主要依据,由某类中部分对象与其属性之间所具有的因果联系,推出该类的全部对象都具有某种属性的归纳推理。如“XX 职业学校未付购书款在先,致使 XX 书店未交图书。XX 职业学校的行为是 XX 书店未交图书的原因,XX 书店未交图书是 XX 职业学校未付购书款的结果。”现代归纳逻辑则主要研究概率推理和统计推理。概率推理是指人们根据不确定的信息做出决定时进行的推理。如“职业教育缺乏教学经费并不意味着教学质量不好。”统计推理是指由样本具有某属性推出总体具有某属性的归纳推理。例如,要了解“XX 职业学校学生每年生均生活费用”就必须用统计推理。假设该校有 7000 名学生,就必须调查全部对象,然后把这 7000 名学生每人每年的生活费相加,再除以 7000,就得出了学生每年平均生活费用。当然,如果调查对象数量巨大,可以采用抽样调查。

类比推理是根据两个或两类对象有部分属性相同,从而推出它们的其他属性也相同的推理^[14],简称类推、类比。它是以关于两个事物某些属性相同的判断为前提,推出两个事物的其他属性相同的结论的推理。在现代职业教育活动中,如“职教学生通过考试获得成绩”,可以进行这样的类比推理“职教教师通过教学获得薪酬”。

参考文献:

- [1]周明星,高涵,聂清德.论中国现代职业教育理论体系的构建[J].教育研究,2017(11):65-69.
- [2]刘晓,周明星.现代职业教育理论体系:认识论、本体论与方法论构建[J].大学教育科学,2016(5):101-104+127.
- [3]聂清德,张健.中国现代职业教育理论逻辑体系构建[J].大学教育科学,2016(5):110-113.
- [4]王良,梁卿.中国现代职业教育理论的概念体系建构[J].大学教育科学,2016(5):105-109.
- [5]黑格尔.小逻辑[M].贺麟,译.北京:商务印书馆,2010:110.
- [6]张健.教育经验:意义、局限与超越[J].滁州职业技术学院学报,2015(2):5-9+31.
- [7]唐林伟.中国现代职业教育理论体系:样态与超越[J].河北师范大学学报(教育科学版),2017(2):61-66.
- [8]曹焕旭.中国古代的工匠[M].北京:商务印书馆国际有限公司,1996:55-56.
- [9]南海.论中国现代职业教育逻辑及其研究方法[J].教育理论与实践,2016(5):12-15.
- [10]黑格尔.逻辑学(下卷)[M].杨一之,译.北京:商务印书馆,2004.
- [11]张传湘.论恩格斯对判断的辩证分类思想[J].湖北大学学报(哲学社会科学版),1986(3):44-48+53.
- [12]董毓.批判性思维原理和方法——走向新的认知和实践[M].北京:高等教育出版社,2010:211.
- [13]宁静.中国特色现代职业教育体系的理论意蕴、困境与出路[J].教育与职业,2015(13):5-8.
- [14]魏明.现代职业教育治理体系建设:理论审视与现实架构[J].职教论坛,2015(10):12-16.

责任编辑 韩云鹏