

寻找教育学的历史逻辑

——兼及“教育学史”的研究

刘庆昌

(山西大学 教育科学学院, 山西 太原 030006)

[摘要] 教育学史已经成为一个重要的教育学研究领域,但到目前为止,这一领域的研究仍处于打基础的阶段,其重心仍在具体教育学人物及其思想的阐释上,贯通的思考更具有“外史”特征,对教育学变化的历史逻辑缺乏关注。然而,只有以寻找教育学的历史逻辑为目的,教育学史研究才真正属于教育学研究。所谓历史逻辑,并不标识历史是一种主观的预先安排,而是指一事物从其萌芽、生长、发展到今天,在整个过程中发挥作用的、使得该事物无论结局如何都显得顺理成章的内在原理。借助文献分析和必要的思辨,可以发现教育学的历史变化,呈现出“术—理—道”的求索内容逻辑和“为用—求知”的求索宗旨逻辑,而这两种逻辑是相互依赖和相互作用的。欲寻找教育学的历史逻辑,教育学史研究除了已有的作为,还需要从对教育认识事件进行考证出发,对教育思想谱系进行整理。

[关键词] 教育学;教育学史;历史逻辑;“术—理—道”;“为用—求知”

[中图分类号] G 40-09

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-9162(2018)01-0066-16

[DOI] 10.16783/j.cnki.nwnus.2018.01.008

一、问题的提出

之所以要寻找教育学的历史逻辑,的确与曾经有过的对教育学形成和发展的好奇有关,直接的原因则是“教育学史”这一研究领域对我的吸引。这无疑是一个艰难的领域,以致能切中要害的作品只可遇而不可求,即使像加布里埃尔·孔佩雷的《教育学史》,虽以“教育学史”为名,却与教育思想甚至教育史没什么区别。难怪这本书的英译者在“译者序”中说“此书不论在内容上还是在形式上都是教育通史的典范”。当然,这本书出版于1881年,距今137年,任何人都可以认为不能用这本书的特征来说明任何问题,我以为这样的认为并没有多么充分的道理。我们只能说经过137年,教育学发生了巨大的变化,但“教育学史”这一纯粹概念也会发生巨大的变化吗?客观的事实是,137年来,哲学中的科学哲学兴起、历史哲学也新见迭出,但“教育学史”研究和以往相比并没有发生质

的飞跃。在教育思想和理论的叙述上还有些“史”的倾向,在教育“学”的叙述上更多的是“志”。因而,从“教育学史”书中,我们可以知道在被称为“教育学”的领域里曾经发生过什么,却不可能知道“教育学”自身在时间维度的深层变化。孔佩雷是一个有“教育学史”学科意识的人,认为“教育学史是一门非常有趣的学科”^[1](P5),它“与教育史是完全不同的,教育学史的目标是有限而适度的,它仅仅以阐明教育家的理论和方法为目的”^[1](P2)。如此设定学科的目的和职能,注定了教育学史至少会有一种道路,是完成“教育史”整体中的“教育理论和方法”阐释,亦即约定俗成的“教育思想史”研究。可如果不仅仅阐释教育家的理论和方法,那教育学史研究又该做什么呢?我的答案是,寻找并表达教育学的历史逻辑。

所谓历史逻辑,并不标识历史是一种主观的预先安排,而是指一事物从其萌芽、生长、发展到今天,在整个过程中发挥作用的、使得该事物无论结

[收稿日期] 2017-11-06

[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

局如何都显得顺理成章的内在原理。具体到教育学，我们想知道是什么原理导致了如下的变化：（1）在什么情况下，人就对教育有了想法；（2）关于教育的想法怎样成为教育思想；（3）知识的观念怎样走进了人的教育思考；（4）理论性教育知识怎样继实践性教育知识而产生；（5）教育学如何从关于教育的学说走向关于教育的学科。提出这些问题某种程度上就是一种冒险，因为它也可能会限制教育学史研究更为广阔的思想，但如果仅仅以此为策略引发对其背后某种或某些隐匿性原理的探察，便不失为一种有意义的冒险，教育学的历史逻辑或许就在其中。

教育学在今天已经不是一个没有实指的名称，也不只是一个带有安慰性的尊称。不用说 20 世纪以来关于教育的研究已经形成了一个蔚为壮观的学科群，即便是 20 世纪以前的教育史上也充满着各种理论和学说。无论我们对今天教育学的现状是否满意，它的存在和发展都不容置疑，而它的现状不过是它历史变化的自然结果。如果我们不想让教育学有一个不能令人满意的未来，就需要从教育学的历史中寻找它成为现状的原因，以便我们在未来能够有意识地趋利避害。在此刻的议论中，教育学的现状在我们的意识中显然是不能令人满意的。这种不满意并不意味着教育学具有令人生厌的特性，本质上是人们在学科比较中感觉到了教育学的孱弱，尤其表现在教育学至今仍未凝结出一个公共性的知识体系，且对人类一般智慧的贡献乏善可陈。知识意义上的系统性和思想意义上的深刻性，在迄今为止的“公共”教育学中均未充分实现，结果是，教育学在相对成熟的学科面前显得零碎和过于实际，而在教育实践者面前又显得高深和脱离实际。我们提到“公共”教育学，这是一个与个人的或流派的教育学相对应的概念。客观上，个人的或流派的教育学，一般是既系统、也深刻的。换言之，没有人能无视和否认杜威、赫尔巴特甚至夸美纽斯教育理论、学说的系统性和深刻性，也没有人无视和否认解释学的教育学、现象学的教育学、存在主义的教育学、批判教育学的系统性和深刻性，但却没有人把同样的评价赋予“公共”教育学。我们也许可以用“哲学就是哲学史”这样的判断为教育学的难以

公共化进行辩护，然而，这种辩护显然是无力的。这是因为哲学作为非求知的领域，从开端处显现的就是其行动的特征，即爱智慧，因而哲学一方面不是任何一个哲学家个体的哲学，另一方面又能从一个个哲学家的探索中看到哲学的持续存在。立足当下回眸哲学的历史，虽然能看到一个个天才的个体，但又似乎能想象出整个哲学的历史是一个哲学家爱智慧的历程。教育学则不同。教育学不是一个纯思的领域，它的发端并非冥思或追问。教育进入人的意识之初，是一件需要“做”的事情，而非需要“思”的对象，这就使得关于教育的“思”在某个历史阶段出现的时候，必然是伴随着“做”或是为了做而进行，教育之思的迈进在很长的历史时期会完全取决于“做”的领域的需求。夸美纽斯是把教学视为艺术的；到了康德，教育还是指“保育（养育、维系）、规训（训诫）以及连同塑造在内的教导”^[2]（P3）行为，分别对应人的婴儿、儿童和学生几个阶段，他明确地说，“教育是一门艺术，它的运用必须经由许多世代才能逐步完善”^[2]（P7）。一门寄生于实践的非纯思学科，其知识性和思想性比起规则性和技术性是难以发展起来的，由此带来的学科非系统和非深刻也在情理之中。

然而，与实践紧密联系的学科并非只有教育学，教育学为什么没能像同样研究人文实践的其他学科那样走向系统和深刻的道路？难道教育学就应该是今天这个状况，我们根本没有理由和必要用其他学科的标准来衡量教育学？果真如此，教育学就应该自动退出学科的世界，依着自己的想象率性而为，也就消解了各种角度的学科发展顾虑。问题是教育学也许有自己特殊的历史，但作为学科大家族中的一员并不该拥有理想和规范上的特权。还是那问题，教育学怎么就成为今天这个样子呢？要回答这一问题，我们还是需要寻找教育学的历史逻辑，亦即寻找隐匿在教育学史历史变化背后的某种或某些原理。不过，有的道理是显而易见的，比如，今日相对成熟的学科，其高认知含量的研究与探索起步较早，而这种研究的起步较早又与外在的需求和内在的欲求联系在一起。类似政治、经济这样的人文实践，以域内治理和财富增益为目的，其中的政治家、投资者、商人对如何统治和经营会有强烈

的需求，而政治和经济活动也容易引起各个历史时期的知识分子的研究兴趣，因此有关政治和经济的研究就容易较早发生。教育，说起来关乎国计民生，这只是现代社会的状况，在远古、中古、近古社会，教育不过是以较狭义的姿态作为政治活动和经济活动的附庸，这件事只要在政治、经济需要的限度内做了即可，至于对它的研究并无必要。为政者懂得了“建国君民，教学为先”，也就是知道了教育对于政治的重要，“重要性”是不需要研究的，意识到就足够了。从整个历史来看，在个人的价值被发现之前，在知识、思想的总量不大的时候，在“权威—依从”式的上下伦理关系仍然主导的时候，教育基本上是需要做的一件事情，对此积极重视并有所作为的人就可称为教育家，哪用得着以探索者的姿态去研究呢？

若不任意扩大教育学的范围，可以视为教育学萌芽的想法是从人们想把教育做好的那一刻开始的。但那一刻究竟发生在什么时候，却又无法进行实证的历史追溯。我们只能依据理性推测出以下的可能性前提：（1）为了教育更好的效果；（2）为了教育更高的效率；（3）为了教育中的人有积极的心理体验。这三个不同的前提所引起的结果就是最早的和最纯粹的关于教育自身的想法。教育自身在这里则是传道授业、培育有用无害之人的艺术。教育虽然早已产生，但到这时才算被发现。或可说，阐明教育之于政治社会的重要、在经验的基础上总结教育之术，是教育学的第一种形态——教育之术。教育学的第二种形态，基于个人价值的历史性发现。宏观而言，人的发现经历了把人从神的统治下拯救出来的文艺复兴运动，和把人从世俗权威统治下拯救出来的启蒙运动。从教育历史的角度看，众所周知，是卢梭发现了儿童。个人价值的发现最直接的作用在于历史性地消解了“权威—依从”的伦理原则，开始为教育之术寻求人文与科学依据，并由此推动教育学从教育之术向教育之理的转变，自然的，教育学的第二种形态即是教育之理。在教育学前两种形态中，教育作为研究和思考的对象具有工具属性，从而教育学整体上属于教育方法集成和教育方法理论，这一情形在 19 世纪最为显著，并一直延续到今天。不过，今天的教育学显然不能用

教育之理加以概括，事实上，从 20 世纪初开始，伴随着类似杜威“教育即生活”“教育即生长”这样的判断出现，教育学就把教育提升到了本体论的层面，在学理的意义，等于为教育之理寻求更具基础性的教育之道，而这恰恰就是教育学的第三种形态。然而，教育学对教育之道的寻求尽管已有一百多年的历史，但教育之道在整个教育学中的比重仍然很低。这一方面说明教育实践对教育学的需求必定是“术—理—道”的次序，直接影响着教育学者的注意力分配，另一方面则说明以探求教育之道为己任的教育哲学研究的确更为艰难。不过有一点令人欣慰，即教育学虽然也和艾宾浩斯所说的心理学一样“有悠久的过去却只有短暂的历史”，但由术及理再及道的历史逻辑已经基本显影。未来教育学的“道—理—术”联结，也在我们的时代成为一种可以预见的结构。

对基于历史呈现出的教育学内容进行理论抽象，在我们的意识中会呈现出术、理和道的存在，但这三者的呈现并不自然是一个完整的联结，这种联结实际上是具有学科意识的我们所做的判断。虽然我们的判断并非完全没有依据，但历史的过程绝非如此简单。为什么最初的教育思虑指向教育之术，为什么后来要把教育之术建立在教育之理上，为什么还要在形而上学的层面寻求教育之道，这中间固然有思考者、研究者与教育现实互动前行的自然规律作用，难道能忽略甚至否认在历史的每一个细节之处都可能有思考者和研究者的自觉吗？尤其在由术到理再到道的转折过渡中，一定存在着思考者和研究者对于自己思考、研究的定位认知。换句话说，我们为什么要在教育的范围内琢磨教育问题，自然是想把教育做得更好，那就要思考出一些能够做好教育的做法。如果琢磨出来的做法只是自己使用，做法被琢磨出来，琢磨过程即行终止。如果我们希望他人也使用我们的做法，则分两种情况：其一，他人因服膺我们而对我们的做法无怀疑，这种情况下我们不必继续就做法进行深入的思考和研究；其二，他人因不服膺我们，或因有自觉的理性而怀疑我们的做法，为了避免之，我们可以做预先的证明，作为做法即教育之术的理就应运而生。如果我们预计到他人对教育之理也可以怀

疑，对于教育之道的求索迟早也会开始。在此类问题上，我们可以做心理学的判断，一旦思考者和研究者产生为自己的术、理进行辩护的意识，教育学就发生了从“想把教育做好”的实践定位向“想把道理讲好”的知识定位转变。相对于教育学求索内容的“术—理—道”逻辑，还存在着一个教育学求索宗旨的“为用—求知”逻辑，前者承载着教育学“做什么”的历史变化，后者则承载着教育学“为了什么而做什么”的历史变化。

二、教育学的历史逻辑

教育学在其漫长而又短暂的历史变化中，实际上被我们把握到了它现实变化背后的两种逻辑，即求索内容的逻辑和求索宗旨的逻辑，它就在教育学的历史变化之中，但又是以生成性的历史精神流动在脱离具体情境和主体的宏观历史过程之上。

（一）“术—理—道”的求索内容逻辑

1. 教育之术的总结

如果仅就文字文献进行考察，对纯粹的教育之术的描述、阐明并不是一个很长的时期。即使像中国的《学记》，虽然字数仅1200余，但所主张的教学之法也不是不讲道理的直接呈现，我们最多可以说《学记》对教学之法的证明所采取的理路属于既不很科学、也不太哲学的类比、类推，基本处于经验思维的水平，却不能否定它为“术”寻找理据的自觉。这样看来，作为教育学第一种形态的教育之术，实际上存在于未被见诸文字的教育实践过程之中。我们倒是可以想象，早期的教育者在实践过程中，通过尝试错误，会最终选择自己觉得有效的做法，并因其有效而自觉使用，有佼佼者将自己的有效做法记述下来，也就是关于教育之术的文献，在最宽泛的意义上成为我们所说的第一种形态的教育学。不过，这样的想象多少有失严格。对于《学记》，教育史研究者的定位通常是对中国先秦时期教学经验的概括和总结，若从此论，《学记》以及与其相似的其他早期教育文献，实际上也应被视为以“教育之术”为内涵的教育学形态。实际上，人们通常是把《学记》作为中国第一部教育学著作对待的。《学记》之后的中国古代社会，虽有关于教育的系统专论，却也不乏进一步的思考，但中国

思想中认识论哲学的薄弱，使得整个古代社会中的教育思考并未在由教育之术向教育之理的发展上有所作为，更谈不上在知识分类的意义上提出教育学。

“教育学”作为学科名称的第一次出现，在弗兰西斯·培根1623年发表的《论科学的价值和发展》一文中，但教育学在培根那里远远不具备今日教育学的内涵，它是作为一门指导阅读的专门学科被列出来的。这一事实至少潜含着如下的信息：（1）教育学在培根列出之前是不存在的，当然，他列出教育学并不意味着教育学就立即存在，只是培根觉得教育学应该存在；（2）即使培根以为教育是值得研究的领域，但教育在他的意识中主要在教育者一方，核心则在对阅读的指导；（3）培根以前欧洲历史上的教育思考，或许不在培根关注范围之内，即便偶尔有闻，也不过是方法指导类的，当然倒不见得是指导阅读的方法。客观而言，从古希腊时期直至培根所在的17世纪，关于教育的思考虽非林林总总，但耀眼之作并非阙如。比如，柏拉图在《理想国》中构造了系统的公共教育，在《法律篇》中继续做了其思想实际应用的补充；再比如，昆体良突破了他的像西塞罗这样的前辈，把雄辩家的培养前移到幼儿时期，从而使雄辩家的训练术转化为培养正直、善良、会演说的人的教育术，其《雄辩术原理》也因此“不仅仅是一本修辞学著作，而且已经成为一本教育经典著作”^[3]（P43）。但有一个事实也不容忽视，即柏拉图的《理想国》在培根的时代还是被视为政治学著作的。最有说服力的证据是1762年卢梭在《爱弥儿》一书中说过，“如果你想知道公众的教育是怎么一回事，就请你读一下柏拉图的《理想国》。这本著作，并不像那些仅凭书名判断的人所想象的是一本讲政治的书籍；它是一篇最好的教育论文，像这样的教育论文，还从来没有写过咧”^[4]（P7）。即便卢梭说的有些夸张，至少说明时人是把《理想国》当作政治书的，何况在139年前的培根时代呢？也就是说，培根虽然在科学分类的意义上觉得应有教育学一席之地，但属于他的时代的教育思想遗产，还不足以让他具有更丰富的想象力，因而教育学也就只好以指导阅读的名义在学科世界中先占据一个席位。然而，这个席位并未引起人们的在意，教育思想的传统有它

自身的惯性，除非有特殊的事件给人们带来机遇和启示，否则，如《圣经》中的“千年如一日”也非笑谈。

2. 教育之理的出场

对于教育学来说，一个特殊的事件在 1776 年发生了，哲学家康德被哥尼斯堡大学聘为哲学讲座教授，在此过程中，他数次讲授了教育学。1803 年，“他的学生林克把他关于教育学的授课材料进行了整理，以《论教育学》的名义加以出版”，这可以说是真正具有学科意识的教育学著作。因为，在这本书的开头，康德就说道，“教育学，或关于教育的学说，或者是自然性的，或者是实践性的”^[2]（P15），这样明确使用“教育学”名称的论述，即使在被称为教育学之父的夸美纽斯那里也没有被使用过。虽然夸美纽斯的《大教学论》并不像他自己所说，只是“把一切事物教给一切人类的全部艺术”，但学科意识在他那里确实是有的。在教育学史的研究中，这一细微之处是有重要价值的。任何对人物贡献的修辞，即使是积极的，也只能说无害，却不必然有益。若严格思维，包括康德的教育学学科意识也很淡漠，在他的意识中所谓教育学不过是他的道德哲学向实际方向的延伸。在这里我想强调的是，即便在有教育学学科意识的康德那里，由于他对教育的理解局限于儿童养育与训育的艺术，其教育学的灵魂仍属于对于教育之术的思考，只是哲学家的头脑让他的思考更为深刻。

夸美纽斯的《大教学论》虽然是在探讨教学的艺术，但已经很自觉并系统地为自己的教学艺术提供了感觉论哲学的基础，这就意味着把教育学从纯粹的教育之术带到了教育之理阶段。相比较而言，康德的教育之理更为缜密，他的道德哲学客观上成为他教育学思考的坚实基础。哲学家的逻辑功夫和对人性、人文的深刻理解，使得他的教育之术成为有理之术。我们不必期望康德的教育术具有多少可操作性，哲学家的本色决定了他的教育术其实更像一种原则，但他就教育原则的说理是可以做今人典范的。在《论教育学》中，康德很习惯使用“必须”一词，在其反面则会加以“人们不要怎样”，这显然是在言说教育的方法，但他的说理使其教育方法的建议立即具有了理性的色彩。比如他说，“道德培养必须以准则而非规训为基础。后者是为

了防止越轨行为，前者则是对思维方式加以塑造。在此人们必须让儿童习惯按照准则来行动，而不是被某种欲望所驱动。通过规训所造成的只是一种习惯，而且会随着年龄的增长而消失。儿童应该学会依照准则行动，并认识到这些行动本身的正当性”^[2]（P35）。这里引用这段话，并不是为了介绍康德关于道德教育的观点，而是要以此为标本说明为教育之术寻求理据的事实。实际上，当人能够较成熟地运用语言表达主张时，其思维已经具有相当的理性。即使没有哲学或科学思维的规范，人也会近乎本能地为自己的主张提供理据，但提供理据的方式又有差异。在这段话中，康德的主张是“道德培养必须以准则而非规训为基础”，而其理据是由两部分构成的，一是对准则和规训的内涵做出交代，二是对规训的效果做出说明。对比《学记》中的“大学之法：禁于未发之谓豫；当其可之谓时；不陵节而施之谓孙；相观而善之谓摩。此四者，教之所由兴也。发然后禁，则扞格而不胜。时过然后学，则勤苦而难成。杂施而不孙，则坏乱而不修，独学而无友，则孤陋而寡闻。燕朋逆其师，燕辟废其学。此六者，教之所由废也”，就会发现，《学记》为“豫、时、孙、摩”这一主张也提供了理据，但其理据的性质是效果性的，属于典型的经验思维。康德为自己的观点同样提供了效果理据，说明了其主张的经验基础，但重要的是他不仅以经验的效果作为理论的基础。这样的说理方式在西方有悠久的传统，应得益于演绎逻辑的较早运用。康德对教育的专论可以作为教育学第二种形态的重要样本。

赫尔巴特无疑是教育学史上的关键人物，他明确地把教育的思考建立在伦理学和心理学的基础上，作为言说教育之理的思考者是超越了康德的，可以肯定地讲，赫尔巴特是能够称为“教育学家”的第一人。在《普通教育学》中，赫尔巴特从伦理学出发论证了教育目的，以心理学为基础论证了教育方法，建构了第一个体系化的教育理论。毋庸置疑，在教育学的真正独立于学科之林的意义，上，赫尔巴特超越了他之前的任何研究者和思考者。对此我们可以从两个方面进行说明：其一，他承接裴斯泰洛齐欲使教育心理学化的主张，并更进一步地尝试了教育学的心理学化。教育心理学化和教育学心

理学化是有联系更有区别的两个事件，前者意在使教育更加人性和科学，而后者则在追求教育学的科学，教育史上称赫尔巴特为“科学教育学的奠基人”和“教育科学之父”，正是以此为据的。赫尔巴特的《普通教育学》事实上被公认为第一部具有科学体系的教育学著作。赫尔巴特是一位哲学家，也是一位心理学家，这为他的划时代工作提供了良好的个人条件，而自夸美纽斯到卢梭，再到裴斯泰洛齐的教育探索，为他奠定了教育和教育学科学化的历史基础，以上两种条件的会合，便推出了一个站在人类教育思考和研究分水岭上的大人物。教育学到了赫尔巴特这里，才算是名实相符了。其二，他在实验学科蓬勃发展的时代，拥有了鲜明的教育学学科意识。从赫尔巴特的论述中，教育学这一学科的存在已经是一种事实，至少康德讲授的就是教育学，但教育学在当时仍寄居于哲学之中。赫尔巴特在对《普通教育学》进行自我说明时说道，“作为科学的教育学乃是哲学的任务，而且是整个哲学的任务”^[5]（P424），这一认识能够反映当时教育学作为学科的情形。不过，这一认识并没有影响赫尔巴特对作为学科的教育学进行独立思考。从他所说的“假如教育学希望尽可能严格地保持自身的概念，并进而形成独立的思想，从而成为研究范围的中心……”^[5]（P11）看，他对教育学的现状及未来命运的关注足以成为教育学历史上的标志性事件。对于赫尔巴特的教育学，我们从形式和内涵综合研判，可以将其定位为阐明教育之理的教育学。虽然对系统理论的建构有强烈的愿望，实际上也大有所成，但赫尔巴特的教育学尚未对教育之道有鲜明的意识。他自觉考虑到教育实践者，在说明《普通教育学》写作结构时指出，对于年轻的教育者来说“没有什么需要比概括出他们必须作出的各种考虑更突出了”^[5]（P426），并认为“现代教育学根本不为其想要作为一种思辨艺术作品而骄傲”^[5]（P426），从这里可以看出他的教育学整体上还是在阐明教育之理。

相对于效果作为教育之术的经验依据，教育之理就是教育之术的理性依据。当教育学在阐明作为教育之术基础的教育之理时，教育学自身就从教育之术的形态跃变为教育之理的形态，当然，教育之术并不会因而退场，只是从基于经验检验的教育之

术转化为有理之术。不过，这样的教育学仍非完善和彻底的教育学，原因是教育之理作为教育之术的基础并不具有终极特性。如果继续追问教育学所阐明的教育之理为什么可靠，就必然涉及它背后的教育之道，赫尔巴特对此显然没有触及。赫尔巴特的普通教育学是从教育目的引出的，时人雅赫曼认为，也就是由一种原则引出的教育科学的一般理论。1811年，雅赫曼在关于《普通教育学》的书评中说道，“道德是教育的最高目的，这一点只是偶然地并联系以前的论文提到的，而又是同作者的其他主张相矛盾的。人们找不到对这种偶然提到的目的作的科学推论”^[5]（P428）。我以为雅赫曼的这一段评论太重要了，他不经意中提出了一个有历史价值的问题，此即对引出赫尔巴特普通教育学的前提的质疑和追问。雅赫曼关心的对“目的作的科学推论”，其实就是在追问“道德是教育的最高目的”的逻辑前提，质言之，就是追问“教育是什么”这一问题，而对这一问题的回答，必然会激发教育学去寻求教育之理背后的教育之道。

3. 教育之道的探求

今天有学科理论体系情怀的教育学者通常会认为“教育是什么”是教育学的第一问题，然而，到赫尔巴特为止的教育思想家和理论家在建构自己的教育理论时并没有这样的考虑。合理的猜测是，“教育学是什么”在他们那里属于不言自明的经验事实，反过来，当教育思想家和理论家自觉面对这一问题时，关于教育之道的探求也就开始了。教育之道并非一个神秘的概念，实指教育在具体历史阶段凝结而成的、可以作为教育者最终行动依据的一个或多个关于教育的判断。这种判断所反映的是人类在教育实践历史中积淀的、通常也是积极性的选择，一切具体的教育原则、规则，都能够在那些判断中找到依据。在教育学中，那些判断要通过回答“教育是什么”这一问题才能得到。类似“教育是什么”这样的问题，对于实践取向的教育学来说并不十分重要，这倒不是因为这个问题本身不具有重要性，而是人文性的实践活动，它的内涵在实践层面通常不构成问题，这就像生活中的人们虽然实际地生活着，但并无必要追问“生活是什么”。而如果要建构自洽的教育理论体系，就需要把“教育是什么”的答案作为逻辑的前提。仅仅在实践的范

围并为了实践的完美而阐明道理，“目的”无疑是最恰当的理论前提，因而，直至赫尔巴特的时代，“目的”仍然是教育学理论的建构无需置疑的理论前提。值得重视的是，教育学在赫尔巴特之后开始走进理论范围内自主建构的时代，这里要突出说明的是，可被称为教育学家的研究者，一方面无法摆脱现实教育世界和整个社会的缠绕，另一方面开始很像哲学家一样把新进的思考建立在对前人已有思考的继承或批判基础之上。实际上，这样的情形在以往的历史上已经存在，不同的是赫尔巴特之后，教育学有了自己尚未公共化的理论系统，教育学家因此能够不仅仅应实践所需进行理论建构。以杜威为例，他的教育理论一方面的确在把民主社会所包含的思想应用于教育事业的许多领域，另一方面又的确把自己的教育理论探索建立在对包括卢梭、赫尔巴特等前人教育理论的继承和批判之上。其具体的继承和批判情形并不重要，重要的是教育学范围内的思想进化和自主理论建构倾向逐渐鲜明。

杜威是教育学史上的关键人物之一，这并不是因为他的思想对教育实践越来越普遍的影响，而是表现在今日教育学领域许多重要的转折似乎均能从他那里寻找到痕迹。具体到教育理论建构本身，我们知道赫尔巴特是从教育目的出发引出普通教育学的，但有趣的是杜威却主张“教育本身并无目的。只是人，即家长和教师才有目的；教育这个抽象概念并无目的”^[6]（P118）。我注意到杜威在这里把教育从利益相关者那里抽象了出来，也就是说，在他的意识中存在着两种教育，一种是与教师和家长相联系的实际教育，这种教育在教师和家长那里实际上具有工具性质，另一种是“教育这个抽象概念”即作为抽象概念的教育。在这样的思考中，我们可以发现教育被非常明确、毫无隐晦地视为一个概念。在这一前提下的教育理论建构，就戏剧性地突破了实践范围内的“目的一手段”框架，代替教育目的作为理论建构基础的条件自然成为“教育这个抽象概念”的内涵。而“教育这个抽象概念”的内涵，只能是“教育是什么”这一问题的答案，这个答案正是我们所说的教育之道。在《民主主义与教育》中，杜威近乎癖好地频繁使用了“教育即……”的表达方式，比如“教育即指导”“教育即生长”“教育即预备”“教育即展开”“教育

即官能的训练”“教育即塑造”“教育即改造”等等。从理论论证的严谨性上看，杜威并不是一个成功的概念界定者，至少可以说作为实用主义哲学家的杜威对教育概念形式逻辑的界定不感兴趣，但他无疑在不同的情境中回答着“教育是什么”这一问题。他对“教育是什么”这一问题的多元化言说，在形式上很像《论语》中的孔子对“仁”的言说，表面上提供着不同的答案，但又一定把教育之道像孔子的仁道一样在不同的情形中一以贯之。

寻求教育之道，既是教育之理分化困扰实践者选择反过来引起的教育学回应，也是教育学自身发展的逻辑必然。

首先，教育实践中观念、方法的摇摆现象，以及实践者面对同时进入视野的许多具体观念和方法时的手足无措，感觉上是实践者的判断能力问题，实质上是教育学对教育之道尚未取得共识。如果具体的观念和方法都来自公认的教育之道，那它们相互之间就不应该形成竞争和对立，而应是各有追求和偏重。因而，实践领域的教育观念、方法竞争和对立如果真实并持久地存在，那一定是各自背后的教育之道有差异。就说“教育是什么”，认为它是文化传承的教书活动，自然会在传承的内容和方法上进一步深究；认为它是成人成才的育人活动，就会在理想人的规格和育人的方法上进一步深究；认为它既在传承文化，又在育人育才，就会在培养什么样的人、用什么样的内容和方法培养理想人上下功夫。应该说，20世纪以前的教育学已经走到了这一步。假如教育的国家化程度较低，多元化的教育实践之间可以相安无事、各自运行，但20世纪以后的实际是教育国家化的程度越来越高。学校教育者虽然会有自己操作教育的自由，但无疑越来越能感受到决定他们怎样做教育的因素，再也不仅仅是他们自己的天赋和传统的习惯，某一种教育哲学会越来越成为他们教育实践的意识形态。无论是学校还是政府主导的教育改革，表面上是决策权力的实现，走到决策的后台就会发现不过是某一种教育哲学被选择。而学校或政府，与其说在选择教育哲学，不如说是在选择教育之道。只是由于他们选择的教育之道整体上是工具思维的产物，这才导致左右摇摆和举棋不定的现象发生。

其次，基于工具思维的教育学思考，最初在教

书和育人之间进行游弋并最后走向辩证，进一步，在个人本位和社会本位之间进行游弋并走向辩证，再进一步，在认知发展和人格发展之间进行游弋并走向辩证。经过一个长长的历史时期，会突然发现逻辑的可能性在理论上似乎已经穷尽，但实践领域的困惑、迷惘和摇摆不定仍然不能消失。在这种情况下，教育学还会做什么呢？我的判断是，教育学会通过反思使自身发生蜕变。而且，就已经发生的改变来看，教育学的未来会逐渐步入教育知识的生产自运行阶段。进入新的阶段之后，它与教育实践已经形成的功能性关系还会继续保持并永不消失，但在历史形成的教育概念和原理基础上的纯粹逻辑运行必然会郑重其事地进行。如果人们执着地询问“教育究竟是什么”这一问题，教育学难道要永远保持众说纷纭、各持己见的姿态吗？现在的教育学中存在着各种各样的流派，这当然是一种正常现象，但绝非理想的和最终的状态。百家争鸣是爱智慧道路上的自然风景，而不是爱智者期望的结局，所以，它只能是一种手段。即使本质主义的立场被越来越多的人放弃，但求得教育知识完美的追求，还会把教育学拉回到寻觅教育本体的道路上。孔子谈到仁道时说：“君子务本，本立而道生。孝悌也者，其为人之本与？”孔子求仁道的思维属于本源论的而非本质论的思维，如果依照本质论的思维，他所言的“本”就不应是孝悌，而应是超越具体行为的道，而他所言的“道”即孝悌也就属于“理”了。反观教育学，其中的理，第一不少，第二不坏，但其中的道显然尚未成熟，这正是教育学继续前行的最可靠理由。我们再说杜威的教育理论体系，它的逻辑起点是什么？当然是他对教育的一系列基本判断，就它们在理论建构中的地位而言，属于教育之道的范畴。杜威表达的教育之道或非甚至应非最终，但他的确通过基于教育的基本判断建构自己的教育理论，把教育学带进了一个新的时代。在这个新的时代，教育学以“道—理—术”的整体形象历史性地呈现了出来。

（二）“为用—求知”的求索宗旨逻辑

从教育之术，到教育之理，再到教育之道，这一变化的过程，其维度是求索的内容。那么，为什么会发生这样的变化？为什么会这样发生变化？由于没有特殊的力量安排和规划，给我们呈现出的就

是一幅自然而然的变化图景。然而，在这种自然的背后，实际隐藏着一个“为了什么而做什么”的宗旨逻辑。历史在整体上是盲目的，而在局部却又是自觉的。求索的宗旨是说教育学范围内的求索究竟为了什么，对它的分析自然指向教育学自觉探究的方向。对历史进行抽象，就能发现教育学的求索整体上经历了两个阶段：第一个阶段是为了教育实践自身的求索，第二个阶段是为了教育学自身的求索。同样地，第二个阶段的求索并不会覆盖第一阶段的求索，而是共同构成了教育学新的图景和存在方式。

1. 促进实践：与现实的密切互动

通过研究求索促进教育实践的发展是教育历史前行的必然过程。通俗地讲，教育历史的前行不管是来自外在的需求，还是来自教育内部的惯性，最终都会落脚到教育活动自身的改善上。外在的需求通常是社会对人才有了新的要求，或是新的内容进入教育过程，从而引发教育自身的适应性应答；内部的惯性则是从事教育的人不满足于自身存在的状态和教育运行的现状，从而主动地寻求变化。如果依靠自己的态度和能力整合就可以使教育发生积极的改变，教育者就不会进行有意识的、专门的探究；反过来，当真正的教育探究开始时，说明教育者自身已有的能量和共同体经验已经不能满足外在的需求和教育自新的需求。这一原理也能较好地解释广义的教育学求索是怎样开始的。

也许可以说，有意识的、专门的求索登场，使“我想我做”“边想边做”的教育提升了一个历史品级。从教育进入自为阶段开始，它就不再是一种混沌的存在。“为而不知”的自在教育只是后来的人们在追索教育源头时对教育所作的理论定位，在当事人那里，教育的概念是不存在的，近乎本能的行为不可能内含关于行为本身的思虑。进入自为阶段，教育者做教育属于“为而知之”和“知而为之”，其结果是有预期的，因而可成为目的，那么教育的作为好坏有了衡量的依据，未达目的或未能很好地达成目的的教育自身就会成为教育者思考进而改造的对象。他们会思考什么呢？答案是“目的—手段”的思维框架决定了教育方法的思考自然成为教育者思考的关键主题。在社会的常规发展时期，教育的目的尤其是理想人的规格是预先给定

的，教育者对此不仅不会改变，甚至不会怀疑，那他们对教育的思考就只能直接指向功能、间接指向目的的方法性思考。《学记》所讲的“道而弗牵则和，强而弗抑则易，开而弗达则思”“善歌者使人继其声，善教者使人继其志”“善学者，师逸而功倍，又从而庸之；不善学者，师勤而功半，又从而怨之”，无疑是直接指向功能、间接指向目的的方法求索的典型。欧洲的教育探究表达不似中国思想家这样一语中的，但从其教育探究的立意来看，颇有异曲同工之妙。夸美纽斯探究教学的艺术，就是要“找出一种教育方法，使教师因此可以少教，但是学生多学；使学校因此可以少些喧嚣、厌恶和无益的劳苦，独具闲暇、快乐及坚实的进步”^[7]（P2），这与《学记》对教学方法的求索在思路上是基本一致的。

类似《学记》以至《大教学论》的求索，显然是以改善教育实践自身为其宗旨的，这便造就了教育学在人类文化中的第一形象。事实上，仅仅以改善教育现状、纠正教育失误为目标的思考和探索，是很难成为科学之学或学术之学的，这是因为指向功能以至目的的手段求索，完全可以以教育现状的改善和教育失误的纠正为其中介。换言之，教育研究求索的是否有效必然只需要以教育自身的积极改变为其成功的标准，求索者并没有知识建构的学术理想，求用而非求知才是其核心的甚至唯一的追求。中国学问的主流体现的是学以致用原则，这一原则从先秦诸子出发，经过历史的洗礼已经融为一种古老的传统，加上马克思主义的实践唯物主义的催化，在当代仍然发挥着关键的作用。反观今日中国教育学的求索，求知的理论研究虽然从未停止脚步，但步履维艰，在大教育系统中的影响力远不及功能主义和实践主义的探索，这也是中国教育实践革新颇为繁荣而教育学理论创造不兴的致命原因。欧洲历史上的教育研究无疑胜于中国，我以为其胜出之处并不在于教育方法的思想灵魂，若以教育方法的纯粹思想而论，中国教育思想即使在今天也不逊于西方，但其理性程度和操作性就不可与西方同日而语了。有一个事实不能否认，即中国教育思想、方法固然丰富并很有质感，但基本出自教育者个人的体悟和总结，真正以教育为对象的系统、专门研究只是20世纪以后的事情，而在西方，保守

地讲也应该从昆体良的《雄辩术原理》算起。正是对教育研究的较早自觉，才使得西方世界独立走过了从经验总结到事理探求的教育学发展之路。

文艺复兴的思想转型和近代哲学的认识论转向，为西方教育研究的不断深入提供了历史的机遇和理性基础。从夸美纽斯开始，我们能够看到西方教育者对教育的思考和研究，基本摆脱了个人体悟式的经验总结，各种哲学学说和各种科学的结论走进了教育学，具有求知倾向的教育研究者虽然为数不多，却也是代有人出。我们判断求知倾向的出现是以寻求教育方法背后的理据为依据的，以此而论，夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐、赫尔巴特应是重要的节点性人物。夸美纽斯教育立论的基础，宏观上是文艺复兴以来反宗教愚昧、提倡科学的时代精神，微观上是感觉主义认识论和从宗教出发的自然模仿思维。尽管在认识论和方法论上充满矛盾，但他为教育思想、原则和方法自觉提供理据却是历史的事实。卢梭自己就是一位哲学家，他奉行认识论的感觉主义，坚持自然神论，主张人性本善，提出天赋人权，追求自由平等，这一切都成为他自然教育和自由教育的哲学基础。裴斯泰洛齐更是一位教育实践家，他的理论建树并不显著，但有两个事实足以使他在教育学求知倾向的形成和发展中占有一席之地。其一是对卢梭《爱弥儿》中课程计划及教育方法的效法，这种效法基于思想上的认同，客观上，卢梭的相关认识也就成为他的教育方法实践的理据。其二是关于教育心理学化的重要思考。“他长期寻求一切教学艺术的共同心理根源，因为他确信只有通过这个共同的心理根源才可能发现一种符合人类教化的自然规律的教育形式”^[8]。在谈到斯坦兹的教育工作时，他感到自己的试验已经“证明民众教育可以建立在心理学的基础之上”^[9]（P22）。从教育研究自身的进化来看，裴斯泰洛齐的认识显然具有标志性意义，它标志着为教育方法寻求理据的自觉，标志着教育学从此可以不只是关于教育方法的思想诉求和操作性建议，而成为有理据的教育之术。在此之前的教育思考者虽然也曾为自己的教育方法主张和建议提供理性说明，但认识论上的自觉却应以裴斯泰洛齐作为标志。历史总是渐变与突变的统一。裴斯泰洛齐的教育心理学化首先以一种主张历史性地呈现，其次更多地体现在他

的教育实践探索中，而没有形成理论形态的知识，这与当时的历史环境和思考者个人的特征是联系在一起。这一历史任务由赫尔巴特做了第一次的完成，外在的表征就是他基于观念心理学的教学过程理论建构。之后的杜威以至 20 世纪以来的主流教育学家，基本上是在哲学、心理学、社会学等基础上实现着自己的教育理论建构。若说有什么新的元素，那就是从杜威开始的教育学家们已经不仅仅在纯粹实践的方向上和范围内进行教育的求索，教育之理的哲学和科学获取途径逐渐并行，教育之道的探求也在越来越深刻的反思过程中成为教育学的题中之义。但从整体上来讲，即使在目前，主流的、主导性的教育学研究仍是以促进教育实践为目的，并与教育实践密切互动。

2. 完善知识：教育知识的自主建构

未来的教育学仍然不会忘却和放弃针对教育实践改善的努力，这既是教育学从其历史性的出场所胎带的特性，也是教育学实现其终极价值的必然选择。然而，这并不意味着教育学的宗旨只能显现实践的色彩。实际上，当教育之思达到一定的规模、具有一定的形状后，发生在教育学内部的认识运动必然会出现。教育之行越来越成为教育之思的经验基础和认识背景，教育之思的水平也不再仅仅以其实践的效果为评价依据，教育知识自身的品质逐渐成为教育学者关注的对象，完善知识，进行教育知识的自主建构，自然成为继促进教育实践之后的新的宗旨元素。应该说，教育学学科意识萌发以后，遵循学科的追求和原则，教育学就开始走上了为了教育实践而生产教育知识的道路。教育思考者和研究者只要具有教育学学者的角色认知，他的思考和研究就不再是纯粹的实践取向，他们会开始在意概念的准确性、判断的正确性和推理的规范性，事实上就成为教育知识的建构者。在教育思想和理论分散存在时，教育学学者会思谋教育学的体系，这种营构教育理论体系的意欲和行为，自然通向教育知识完善的方向。但从强度上讲，对教育知识自身进行完善的意志仍处于较低的水平，真正高强度的教育知识完善意志在历史上是从分析哲学的作用开始的。

分析哲学的思想最初出现在德国哲学家、逻辑学家 G. 弗雷格的著作中，到 20 世纪初在英国正

式形成。分析哲学内部思想纷杂，但最基本的立场是把语言分析作为哲学的基本方法，又可划分为主要的两种类型：人工语言分析和日常语言分析。在分析哲学家那里，哲学不是理论，而是活动，哲学家的或说哲学的任务，就是通过对人工语言的逻辑分析和对日常语言的语义分析，使已有的命题更加清晰。分析哲学对教育学的影响，表现在教育学者的哲学分析兴趣上。奈尔·诺丁斯在其《教育哲学》中说道，“20 世纪 50 年代、60 年代和 70 年代的大部分教育哲学致力于教育语言和教育概念的分析”^[10]（P48），“分析哲学家指责传统哲学家思维不清”^[10]（P50）。分析哲学本就有清思的意图，分析教育哲学作为分析哲学在教育领域的应用，其追求就是要通过对教育领域的概念和命题进行意义和逻辑的澄清，使教育理论更加科学。作为一种旨在清思的活动，分析哲学并不以提出新的命题为己任，其功效自然指向已有概念、命题的更加清晰，它对传统教育学来说起到的就是帮助教育知识更加完善的功效。在分析哲学和西方反思文化的影响下，元教育学研究逐渐兴起，基于分析哲学的立场，元教育学家认为教育理论之所以落后，是因为其理论命题缺乏逻辑，以致概念、命题混乱不清，只有解决了这些问题，教育学才能走出困境。因而，在元教育学家那里，“元理论是运用于教育理论的逻辑。教育的元理论是描述、批评、规范那些论述教育的陈述系统的理论。尽管人们认为这些陈述系统等于知识。但不能事先对这种主张是否或在何种程度上为真作出判断。因此，必须对陈述系统逐个检验。这样的检验需要标准、规则和规范。为了找到这些标准、规则和规范，权衡它们相对的优劣，精确地定义和评价它们成了元理论的根本任务”^[11]（P418）。如果说教育学是以教育为对象，并以规范和改善教育为目的，通过建构教育理论而为教育立法，那元教育学则是要通过寻求检验教育理论陈述系统的标准、规则和规范，为教育学立法。退一步讲，元教育学或教育的元理论也是出现在教育学范围内的、以完善教育知识为追求的高度自觉活动。

元教育学的出现及其持续的作用，的确促进了教育理论自身的发展。一方面，元教育学作为教育学的新元素，填补了教育学自身分析、清思机制的

空白，另一方面，传统的对象教育教学，以及从某种主义出发的教育意义阐释，在思维和表达的方式上都自觉不自觉地在了清晰、严谨和经验背景，文学式的想象和超越经验的玄思不再属于当代教育学的知识系统。然而，这一切在我看来尽管是现实的，却不是元教育学兴起的最大意义，它的最大意义在于启发了教育学自身知识自主建构的自觉。实际上，作为元教育学代表人物的布列钦卡，就在教育知识的自主建构上卓有成就，这主要表现在他对教育理论的分类上，无论他的分类是否终结，类似这样的元理论研究，实质上都是在为教育学知识的发展建章立制。与纯粹的分析教育哲学相比较，元教育学不仅具有清思的追求，更重要的是它在形式分析之外，走进了教育知识自身，进而使人们越来越有可能对教育学的内涵性结构获得清晰的认知，也为教育知识的创造者提供了越来越有尊严的理性坐标。

底特利希·本纳指出，“教育学像其他精神科学和社会科学一样只是在 20 世纪才发展成为经验研究的、解释学研究的和试验研究的学科”^[12] (P273)。20 世纪以前的传统教育学还不像其他学科那样是思辨的教育学，只是对教育行动不同水平的反思。从求索的宗旨来看，传统教育学具有典型的“为用”品格，因而其最初的形态是教育之术。即便为教育之术提供了理据，也只是让教育之术更加理性；即便为教育之理寻找到了教育之道，也是让关于术的说理更为理直气壮。而经验研究的、解释学研究的和试验研究的教育学，虽与教育实践不无关系，但整体上是“求知”取向的。教育是一种实实在在的人类实践活动。只要是人类的实践活动，就内含着人类的利益和愿望，围绕着活动本身质量的研究当然是第一位的，也是永恒的。但有一种现象容易被忽略，即这种非自然世界的人类实践活动，最不容易成为超功利研究的领域。教育就是这样的领域，从而教育学也成为很难进行超功利研究的学科。今天的教育学研究领域，实践主义的声音嘹亮倒非异常，值得警惕的是“实践”这一概念似乎已经具有了某种道义的内涵。我的认识是：功利的、“为用”的教育学求索，既具有生命力，也具有感召力，它的继续发展是自然而然的。与此同时，需要相信非功利的、“求知”的教育学求索具

有特殊的价值。教育学知识整体最终是要由“关于教育的知识”和“关于做教育的知识”构成。这一任务的完成，需要教育学求索的宗旨从“为用”向“求知”转移，至少应该是两种取向的教育学研究共同发展。我并不认为这是一种预测，朝此方向的努力和认识实际上已经发生。

三、关于教育学史研究

寻找教育学历史逻辑的一个重要原因，是“教育学史”这一领域对我的吸引。现在说具体一点，一方面，学科教育者和研究者对自己所治学科的历史需要做整体的把握，另一方面，已有的教育学史书写无法满足人们这方面的需要。虽然不可排除极少数研究者对教育学的内在历史有自己的洞见，但也不能否认教育学史研究整体上还处于较初级的水平，对外在的现象或有把握，对内在的逻辑浅尝辄止，对个案的思想和理论或有认识，对相互之间的连续性缺少兴趣。黑格尔当年曾批评“全部哲学史这样就构成了一个战场，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”^[13] (PP. 21—22)。这种状况在迄今为止的教育学史研究中实际上也是存在的。之所以如此的主要原因，应是教育学的价值取向绝非单纯的“求知”，而“为用”的取向又必然内含着与教育实践及其体制和文化背景的互动，要书写类似自然科学史那样的纯粹“求知”历史几乎是不可能的。然而，还有一个重要的原因是，相关研究者关于“教育学史”研究自身的认知尚未摆脱传统历史学的研究思维。“教育学史”是“教育学”的“史”，是“学”的“史”。既然是“学”的“史”，其中的史就不是通常历史学意义上的故事，而是以思想、理论、方法为载体的认知故事。要对教育认知的故事进行叙述，就需要对教育学这门学科的特性有所认知，并在此基础上设定教育学史研究的基本路径。

(一) 教育学这个学科

教育学的初步成型是以普通教育学的面目出现的，这也是后来所谓“一本书教育学”的基础，而普通教育学则是以学校教育为核心、以“目的—手段”为思维框架的理论建构。但伴随着教育问题的社会化和对教育的生态学研究，教育学的范围就自

然扩张了。我们现在谈到教育学的时候，恐怕必须使用作为一级学科概念的教育学。按照学科分类标准，在它的下位有以下的二级学科：教育史（包括中国教育史、外国教育史等）、教育学原理、教学论、教育社会学、教育心理学、教育经济学、教育管理论、比较教育学、教育技术学、军事教育学、学前教育学、普通教育学（包括初等教育学、中等教育学等）、高等教育学、成人教育学、职业技术教育学、特殊教育学，以及教育学其他学科。面对这样的分类，教育学这一称谓显然不再是“普通教育学”，而成为一个包括普通教育学在内的教育学家族，也就是一个教育学学科群。这实际上也没什么奇怪，哲学也同样被划分为马克思主义哲学、科学技术哲学、中国哲学史、东方哲学史、西方哲学史、现代外国哲学、逻辑学、伦理学、美学，以及哲学其他学科。但有趣的是，哲学学科人员似乎并未因如此混乱的学科分类而感到恐慌或自卑，究其原因，主要在于哲学自古以来已经形成了心照不宣的学科共同意识，哲学的思维纯粹性使得自身不需要承受许多非思维的压力。但是，教育学就没这么幸运了。它一方面无法彻底摆脱教育实践世界的求教和声讨而走纯粹求知的道路，另一方面，即使它在局部进行求知的探索，又会发现所获得的教育知识总也无法超越教育实践世界最高的智慧和其他知识领域所带来的启示。这不正是教育学既难征服实践者也难自信于学科之林的根本原因吗？

那么，教育学怎样就能够征服教育实践者呢？它又怎样能够以独特的姿态自信于众学科之中呢？最彻底的回答是要弄清楚教育学的本性，当然，这个本性并非某种超越力量的预先设定，只能在教育学自身的历史遭遇中被感悟到。我在《论教育学的变革》一文中曾说到教育学的致知、致思和致用^[14]，现在再深入一步，致思应为其核心。教育学需要在有限的教育知识基础上进行教育之思，然后再在教育思想的基础上进行教育应用的开发。知，是对既有教育事实的科学描述，不存在应用问题；用，只能是人为了新的教育意义对教育思想的实现，很难属于教育学的本体，而且，教育实践的改善并非仅限于教育思想的实现，任何其他领域的知识都可能迁移到教育之中；因而，只有基于教育知识，当然也可以基于单纯的教育经验，为了教育

实践的新进而进行的教育之思才是教育学的核心。如果说“教育学是思想的思想者的学科”是不是有些道理呢？如果确实有些道理，那教育学的核心贡献必然是教育思想，教育学如果不拥有教育思想，它或将一无所有。同理，教育学家如果没有教育思想，也将会一无所有。当然，这并不意味着教育学仅仅可以拥有教育思想，而是说教育思想才是教育学的核心，它在学科之林中的核心竞争力一定是思想的竞争力。

知识的积极变化是通过新经验的出现和对旧经验的分析实现的，而思想的积极变化则是通过基于新知识的思考和对旧思想的批判而实现。回溯广义教育学的历史，其变化的主线索第一具有思想的性格，第二依傍的主要方式也的确是批判。我们说卢梭发现了儿童，在教育领域具有“哥白尼式”的贡献；我们说斯宾塞提出“什么知识最有价值”；我们说阿普尔提出“谁的知识最有价值”；我们说杜威用新的“三中心”反对旧的“三中心”；如此等等，实际上是教育思想历史辩证运动的一个个具体环节。而像夸美纽斯在《大教学论》中总结的直观性、启发诱导、量力性、循序渐进、巩固性、因材施教等原则，至今仍为教师所遵循，实属实践理性，与相关知识有关，但其自身也是思想性的，它的真理性取决于教育实践效果。

假如要书写单数的教育学史，尤其是假如不能满足于把教育学史的书写分解为教育学名义下的各个具体领域的历史，认清教育学的思想本性是十分必要的。具体来说，教育学的本性会规定教育学史的本性，教育学的思想本性会要求教育学史研究聚焦到由古往今来的教育思想连缀而成的教育思想历史整体，并在此前提下通过各种方式的创造性劳动，揭示教育学变化的规律性。在此意义上，教育学史研究才能成为教育学研究，而非传统的历史学研究。以思想为其灵魂的学科历史叙事，必定是历史思维视角的元教育学，而除此之外的学科道路上的掌故挖掘，虽然也会提供一些信息，但之于教育学史来说，最多是描画了教育思想进化的生态背景，不无意义，但绝非要害。其实，言说“教育学这个学科”必然是一种冒险，因为，这种问题的悬而未决并不影响具体的、在教育学名义下的教育和研究，在这种情况下，学科人员可以相安无事。一

旦要追究教育学的本性，必然会影响到许多学科人员的角色认知和学科归属感，非理性的争论一定会接踵而来。可教育学史研究者如果也要把学科的本性悬置起来，恐怕就很难做出地道的和有实质价值的研究成果。我们暂且把教育学史定位为历史思维观照下的教育学，并以此为基础继续思考教育学史研究的基本路径。

（二）教育学史研究的基本路径

我们对教育学历史逻辑的寻找，实际上也是在历史思维的观照下对作为历史存在的教育学的审视，这是进一步言及教育学史研究的前提。在这里，我的思路很像罗素书写西方哲学史时首先对哲学的本性进行考察，若与罗素有所差异，那就是我主要局限于人类教育认识自身的运动把握教育学的特性，而未突出教育学与社会历史环境的互动。这样的思路并不是一种疏忽的结果，它体现了我的学科历史观念，即一个学科虽然是环境的产物并与环境自然互动，但书写学科的历史主要应该在认识系统之中呈现学科变化的逻辑，至于学科与环境的互动至多是一种条件。基于此种认识，教育学史研究的基本路径是从教育认识事件的考证出发，途经教育思想谱系的整理，最终获得教育学运动变化的历史逻辑。

1. 教育认识事件的考证

学科历史的核心是学科范围内的认识成果变化。由于认识的成果总是来自具体的思考者和研究者个人，因而学科历史的书写基本上是对历史过程中的人物及其认识成果的陈述和评论。这种情形几乎存在于所有的人文社会学科历史研究之中，到目前看来似乎也很难有所改变。当然，对于难以改变的现象，我们可以采取积极的立场，比如我们可以认为“就应该如此”，不然，为什么自从产生就一直延续？假如我们继续采取这种立场，那学科史的研究最终与学科本体就没有什么实质性的联系。具体到教育学史，其研究也许只能在“教育学史”的名义下做一些无异于一般教育思想史研究的工作，会出现若干研究柏拉图的、杜威的或其他人物及其教育思想的专家，却不能真正书写出教育学的历史，甚至还会更多出现教育学的“外史”研究。尽管这些研究工作具有一定的基础性质，但其功效也就到此为止，之于整个教育学史研究来说，属于初

期的准备工作。

即便作为一种准备工作，教育学史的研究在人物及其认识成果述评和“外史”考察的基础上，也应该向前再走一步，去对教育认识事件进行考证。什么是教育认识事件？其实就是具体的教育认识活动个案，就是具体的教育认识活动。作为个案，一个教育认识事件是有主体和成果的，具体的人物及其教育认识成果因此进入研究者的视野。但在知识学的意义上，人物只是一个偶然的认识承担者，认识成果已是客观的认识结论，仅仅以此为据的教育学史书写是难有活性的。其原因在于它没有揭示出具体人物和具体认识成果之间曾经发生过的认识过程，从而教育学史也只能呈现“历史的教育学”而非“教育学的历史”。在认识的历史研究中，我们容易借助文字文本发现认识结果前后的联系，对隐藏在一种联系背后的认识过程演化难以把握，但后者才是教育学史研究中最重要准备工作。或可以说，教育学史在外相上是教育思想内容的历史，外相的背后则是教育思想活动过程的历史。谨慎而言，完整的教育学史，既要呈现教育思想结论的变化，还要呈现支撑和导致这种变化的教育认识活动过程变化。要做到这一步，对教育认识事件的考证就成为一种必须。

对教育认识事件的考证客观上并非空白，已经存在的教育认识事件及其思想研究，实际上已经踏入这一领域。研究者通常不会像分析哲学家那样仅仅对教育思想中的概念、命题进行纯粹的语言和逻辑分析，而是考证具体人物的生活历史、认识渊源、思想基础，大多数时候还会通过对人物的教育、社会活动的考察，述说他们思想的产生以及之所以产生某种思想的历史必然性，但对他们思想的产生和之所以产生某种思想的逻辑必然性述说普遍欠缺。造成这种状况的原因，并不在于研究者的认知能力欠缺，而是“教育认识事件”未能像“教育学人物及其思想”那样成为自觉研究的对象，而这正是制约教育学史研究继续深入的、不可忽视的障碍。

考证教育认识事件当然是有难度的，最困难之处在于认识的过程是即时的存在，而且在人物那里是内在的，即使那些教育学人物采用了思想式的或研究式的写作方式，在颇为人文的教育问题上，也

很难尽显与写作同时发生的思维过程。虽然如此，也不意味着这样的考证全不可能，在方法和技术的层面，实际上只需在原有的人物及其思想研究的生活史研究、认识来源研究和实践活动研究的基础上，引入基于文本分析的教育认识过程模拟与推断。这种模拟和推断，一方面可以让处于历史过程中的教育学人物的思想过程尽可能多地显影，另一方面也更重要，即如果教育史研究者对历史上重要的教育认识事件进行了深层考证，还可以在超越具体概念、命题表达的层面，挖掘出教育学发展变化的历史逻辑和深层秩序。前文分析过赫尔巴特从教育目的出发建构普通教育学，现在我要说，赫尔巴特所确立的教育目的是什么并不重要，甚至他所主张的服务于教育目的的教学、训育和管理方法是什么也不重要，重要的是他所采取的“目的—手段”结构的实践思维方式，而这种方式无疑最契合日常思维的格式，同时也是夸美纽斯以来的人们建构教育思想和教育理论的基本思维格式。对这长长的教育学历史阶段进行整体的审视，可以说，在教育学的这一历史阶段，变化的是关于教育目的和方法的观点，不变的是“目的—手段”结构的实践理性思维。但是到了杜威，虽然他也不可能没有目的意识和关于方法的思考，此为思维历史的自然延续和继承，但其教育理论、思想构造的思维结构发生了变化，其显著的标志是把对教育的情境性理解作为逻辑起点。发生在杜威那里的变化，在整个人类的认识史上并非新异，但在教育学的历史上就是一种转型和发展，具有划时代的意义。教育史研究者应该确立一个信念，即教育学的历史运动根本上是以教育学人物为载体的教育认识过程的历史传递和延续，汗牛充栋的教育思想和理论成果不过是这个历史传递和延续过程与具体社会、历史、文化环境互动的外在效果。

2. 教育思想谱系的整理

对教育认识事件考证，第一步自然是个案式的，如能在此基础上对先后发生的众多个案进行贯通的考察，就可能发现先后发生的教育认识事件之间的历史性联系。这种联系不一定是累积递进式的，也可能是否定断裂式的，但无论属于哪一种情况，教育认识的流变都会在研究者的意识中呈现出来。历史研究有追究对象来龙去脉的基本意图，这

一意图实现了，对象流变的脉络也就清楚了。教育史研究如果采用教育学的取向，研究者需要把分布在时间维度的教育思想空间体系化，而如果采用历史学的取向，研究者则需要对空间体系化的教育思想个案向前后做时间维度的延伸，以便与它之外的教育思想个案建立起历史的逻辑联系。此种工作与世俗家族谱系的建立极为相似，差异仅在于家族谱系的建立意在确定分布在不同时间上的人与人之间的血缘关系，而教育思想谱系的建立意在确定分布在不同时间中的教育思想之间的广义逻辑关系，不用说，确定教育思想之间的广义逻辑关系是一件更为困难的事情。其困难之处，既与方法有关，还会涉及教育思想和教育史观上的纠结。

建立教育思想谱系主要依托于教育思想文本的学理分析和对不同时间中的教育思想相互之间的历史关系辩证。就方法本身而言，对教育思想文本的学理分析，依托于研究者的一般理解力和教育学素养，明晰教育思想文本的要义及其内含的联系并不困难。相对而言，辩证前后存在的教育思想之间的历史关系倒是有些困难，但这种困难通常也不是思维上的，多是前后存在的教育思想之间并不必然存在类似“血缘”的传承。这里所说的“血缘”传承自然也不是狭义的“师承”。尽管每一个历史时期客观上存在着作为时代代言人的教育学人物，但教育学期长期具有的经验性、思想性，以及它与教育生活实践过于紧密的联系，使得师承沿传少有意义，事实上也很少发生。何况教育思想在某一时期的具体变化，除了对历史上某种思想元素的扩张，更多的情况下属于应时而生，要很有说服力地把前后存在的教育思想用逻辑统一起来的确不易。果真如此，建立教育思想谱系的困难其实仍然不在于方法，而有涉教育思想和教育史观上的纠结。

教育史研究领域真的存在史观上的纠结吗？这是一个有趣的问题。好像并没有相关的研究者告白过自己的纠结，每个研究者实际上较为独立地依照自己的史观考察和书写着历史。可当我们面对不同形象的“教育史”时，难道不会有纠结吗？我们说过孔佩雷观念中的教育史，仅仅以阐明教育家的理论和方法为目的，实际上成为教育通史的一部分。而吉拉尔德·古特克在其《教育学的历史和哲学基础》一书中，则“试图启发读者去探索教育

和那些曾经改变了我们世界的重大历史事件或思潮之间的关系”^[15] (P3)。显而易见,前者关注教育思想个案,后者关注教育背后的历史事件或思潮之间的关系,顺理成章地会关注教育思想之间的关系。在更深的层面,我们需要发现一个更可能影响教育学史走向的问题,即教育学史应该被视为较为纯粹的教育知识史或思想史呢,还是应该被视为重大历史事件或思潮变化派生出来的教育知识史或思想史?这又牵涉到教育学的自在与自为。迄今为止的客观,整体上更符合后一种情况,这说明教育学的高度自主和走向知识、思想自身的运动尚有待时日。在我们的论述中,教育学和教育思想时常并举,这中间还隐藏着另一个需要辨别的问题,即教育学史究竟是教育知识史还是教育思想史。实际的情形是教育知识和教育思想和平共处于教育学之中,然而它们两者又的确不同。

也许我们不自觉中已经被书写教育学客观历史的观念征服,从而总试图寻找已经存在的教育学历史逻辑,这其中实际上隐藏着客观主义的假设,自然也就隐藏着我们对教育学历史连续性的执著。福柯说:“整个历史传统(宗教的或理性的),目的在融单一的事件于理想的连贯之中。……然而‘实际的’历史,只涉及事件最独特的特征,最敏锐的表现。”^[16] (P335) 这样看来,我们寻找教育学历史逻辑的行动倒有点不切实际。不过,即便我们的行动真的不切实际,它作为对教育学历史的研究仍然合理。只要我们在对教育学历史逻辑做出自己判断的同时,不去排斥其他研究者的历史想象和解释,就不失为一种理智行动。提到福柯,不能不说他的知识考古学和谱系学思想。所谓知识考古学,就是用考古学的方法梳理人类知识的历史,在史观上主张历史并非客观的线性连续整体而是人的建构。后

来,福柯用谱系学的分析代替了知识考古学,但在精神是一致的,即不认为有所谓纯粹的客观历史书写。他在认定历史的书写是一种虚构前提下,实际上合理化了历史研究者虚构历史的权利。在方法上,谱系学分析主张把事物问题化,进而书写问题化的历史,这对于教育学史研究应有启示。

策略地糅合传统客观主义史观和类似福柯那样的后现代史观,我们可以概括出以下的原则:其一,教育学的历史逻辑客观存在。因而,寻找教育学的历史逻辑可以作为朝向教育学发展的教育学史研究宗旨。其二,对于客观存在的教育学历史逻辑,凡研究者均有想象和解释进而建构的权利。因而,对个性化的分析和表达应持宽容的态度。其三,教育学的历史逻辑寓于前后教育认识事件的关联中。因而,教育学史研究需要对教育思想个案进行知识考古学的和谱系学的分析,以教育思想个案为对象,考察它产生的条件、与相关事物的功能性关联,以及它发生作用的历史场域。其四,与教育生活实践紧密联系的教育思想,更是遭遇具体问题的历史环境之下的重新建构,历史上的教育思想只相当于“参考文献”。因而,界定先后存在的教育思想背后的“教育问题”,并进一步发掘那些“教育问题”之间的综合性关联,应是实现教育学史研究宗旨的重要过程。如上的原则原本就弥散在不同风格的教育学史研究之中,只是缺乏一种元研究层面的统整,实际上也缺乏一种统整的立场共识。我们统整的立场显然是要把局部、片段的以及“外史”性的教育学史研究,转向基于局部、片段考察的教育学“内史”研究。这样的研究无法不具有历史学的影子,但本质上属于教育学研究,从这种研究中产出的“教育学史”可以称为历史学取向的教育学。

[参考文献]

- [1] 加布里埃尔·孔佩雷. 教育学史 [M]. 张瑜等译. 济南: 山东教育出版社, 2013.
- [2] 伊曼努尔·康德. 论教育学 [M]. 赵鹏, 何兆武译. 上海: 上海世纪出版集团, 2005.
- [3] 罗伯特·R·拉斯克, 詹姆斯·斯科特兰. 伟大教育家的学说 [M]. 朱镜人, 单中惠译. 济南: 山东教育出版社, 2013.
- [4] 卢梭. 爱弥儿 [M]. 李平沅译. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [5] 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要 [M]. 李其龙译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002.
- [6] 约翰·杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪译. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [7] 夸美纽斯. 大教学论 [M]. 傅任敢译. 北京: 人

- 民教育出版社, 1984.
- [8] 李明德. 裴斯泰洛齐与“教育心理学化” [J]. 教育评论, 2010, (3).
- [9] 裴斯泰洛齐. 裴斯泰洛齐教育论著选 [M]. 夏之莲等译. 北京: 人民教育出版社, 1992.
- [10] 奈尔·诺丁斯. 教育哲学 [M]. 许立新译. 北京: 北京师范大学出版社, 2008.
- [11] 华东师范大学教育系, 杭州大学教育系编译. 现代西方资产阶级教育思想流派论著选 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1980.
- [12] 底特利希·本纳. 普通教育学 [M]. 彭正梅等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2006.
- [13] 黑格尔. 哲学史演讲录 (第一卷) [M]. 贺麟, 王太庆译. 北京: 商务印书馆, 1959.
- [14] 刘庆昌. 论教育学的变革 [M]. 西北师大学报 (社会科学版), 2016, (1).
- [15] 吉拉尔德·古特克. 教育学的历史和哲学基础 [M]. 缪莹译. 长沙: 湖南教育出版社, 2008.
- [16] 杜维运. 史学方法论 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2006.

Searching for the Historic Logic of Pedagogy: Reflections on the Study of History of Pedagogy

LIU Qing-chang

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

[**Abstract**] The study on the history of pedagogy has become increasingly important in pedagogy field. However, it is still in its infancy and mainly focuses on the interpretation of some specific figures in education and their theories. These researches bear the characteristic of “extra-history” and ignore studying the historical logic in pedagogy changes. Actually, these researches can be regarded as the pedagogy research in its proper sense only when aiming at exploring its historic logic. Here the historical logic does not mean that history is a subjective prearrangement, but an intrinsic principle in which all things appear, grow, and develop. Based on relative literature review, this paper finds that in the changing process of pedagogy history, there are two types of logic: The logic with the search for content of “method—principle—regularity” and the logic with the search for aim of “for practice – for knowledge”. These two types are mutually dependent and interactive. To search the historical logic in pedagogy, in addition to the previous achievements, it is necessary to start with tracking down the education cognition and reorganising the education thought.

[**Key words**] pedagogy; history of pedagogy; historical logic; “method—principle—regularity”; “for practice—for knowledge”

(责任编辑 王兆璟/校对 丁一)