

DOI: 10.13451/j.cnki.shanxi.univ(phil.soc.).2022.04.009

# 论教育认识的问题域

刘庆昌

(山西大学教育科学学院,山西太原 030006)

**摘要:**教育认识的问题域内实际上存在着分在于两种类型的四个问题。其中,第一类型为求知取向的两个问题,分别为什么是“真教育”和什么是“好教育”;第二类型为致用取向的两个问题,分别为如何用好教育和如何做好教育。它们共同构成了现代意义上的教育认识的问题域。我们关于教育认识问题域的思考,其要义是在最基本的层面揭示人类在教育认识领域的根本作为。其可希望的效果应有两个:其一是使人知道教育认识的范围;其二是使人知道教育认识的任务。对教育认识问题域的整体把握,将能使教育研究者更加清楚个人研究与整个教育认识的关系,也能进一步使其在教育认识劳动中的元认知能力有所提升。

**关键词:**教育认识;问题域;教育学;真教育;好教育;用好教育;做好教育

**中图分类号:** G40-01 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-5935(2022)04-0083-09

教育认识在产生之初,其涉及的问题主要集中在“术”的范畴,在历史过程中,人们依次关心的是如何能把教育做得更好和如何能把教育用得更好。伴随着教育认识的专门化,有一部分人从教育实践中分离了出来专做教育的思考,教育认识的范围也因而进一步扩大,其追求不再限于做教育与用教育之“术”,为“术”寻求理性依据的教育理论研究便应运而生。教育理论研究,既有科学层面的具体事理研究,也有哲学层面的抽象道理思辨。至此,从结构上讲,教育认识的成果呈现出“术”“理”“道”有机相连的基本格局。整体来看,教育认识的问题域内实际上是由分在于两种类型的四个问题组成的。其中,第一类型为求知取向的两个问题,即什么是“真教育”和什么是“好教育”;第二类型为致用取向的两个问题,即如何用好教育和如何做好教育。它们共同构成了现代意义上的教育认识问题域。

## 一、教育认识问题域的来源

问题域的产生无疑始于具体问题的提出,这就注定了问题域尽管在每一个当下都呈现出具有内在必然联系的静态结构,但在形成的意义上却是一种历史性的存在。这正如教育认识的最初问题只是教育之“术”的一部分,原因是“人只是在需要提出问

题的地方才提出问题,而在不需要提出问题的地方,他就没有问题,也提不出任何问题”<sup>[1]</sup>。那么,追溯教育认识的源头,就会发现理论意义上的第一代认识者同时就是最基本教育活动的实践者,从需要的角度分析,他们无论如何不可能对教育进行形而上的思考。教育与日常生活的自然融合,决定了他们关于教育的思考必然是与教育活动相伴而存的,严格意义上的教育认识关系在这一历史阶段应该说仍未形成,充其量只能把这种伴随着教育活动的思维运动视为最朴素的教育思考。那么,以教育活动者为本位角色的那些思考者究竟会思考什么呢?我们只能武断地认为他们会思考能把教育做得更好的方法问题。再向前追溯,在这种思考还没有自觉化的情形中,他们恐怕只能拥有对自己教育行为的自觉意识,换言之,他们只是知道自己正在进行的活动是教育。但这一点之于教育认识的历史也是相当重要的,因为这种对教育的自觉意识已经使教育自身从自在走向了自为,进而为教育认识的发生确立了必要的前提。

自为之前的自在教育实际上是后来的人们基于历史思维的想象,通俗言之,是后来的人们觉得自在的教育很像是后来教育的雏形,所以也可以称之为准教育。在准教育阶段,作为教育雏形的存在者,只

收稿日期:2022-02-08

作者简介:刘庆昌,博士,山西大学教育科学学院教授,主要从事教育哲学和教学理论研究。

不过是被后来的人们概念化为教育的雏形,但在当事人那里是没有所谓教育意识的。由此可以推知,准教育阶段的所谓教育者断然没有对教育进行即使是“术”层面进行有意识思考的可能。究竟在何种情况下才能出现教育者对教育之“术”的思考,对于这样的问题,我们仍然只能进行思辨,这并不只是因为缺乏文献的记载可资利用,更主要的是因为一种历史现象的出现完全发生于历史的渐进之中。当人们对一种现象普遍有所意识的时候,与此有关的过程已经发生许久,而且人们根本无法对其进行简单的叙述。从而,今日我们可见的关于教育之“术”的思考所对应的教育实际已经具有相当高的文明水平了。在中国,《学记》被称为最早论述教育、教学的著作,依据其是对先秦时期教育经验的总结和概括这一共识,再联想到先秦诸子在教育、教学实践上的智慧和业绩,便可得出一个结论,即在思想活跃、私学兴盛的春秋战国时期,人们对教育的思考仍然基本指向“用教育”和“做教育”,以致值得我们自豪的教育认识成果仍然是“用好教育”和“做好教育”的方略。如“君子如欲化民成俗,其必由学乎!……是故古之王者,建国君民,教学为先”<sup>[2]5</sup>,就属于“用教育”的范畴,就属于“用好教育”的方略,其实质是使教育有机地服务于社会治理与政治生活,最终实现教育与政治在“目的一手段”思维范式内的有机和策略的统一。

不过,关于“用好教育”的思考通常更具有政治学的色彩,这一范畴中占主导地位的思考主体是社会治理者,他们立足于社会生活的全局,更能自然地把教育作为社会生活的子领域或社会系统的子系统审视,关注的当然是教育之于社会生活理想实现的工具性价值。与此相应,直接面对受教育者进行教学、教育活动的教育者则更关心如何“做好教育”的问题,这种问题的提出以及后续的思考,完全是由教育者的实际工作需要决定的。教育者需要的是教育的效果和效率,这一点在《学记》中体现为“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。”<sup>[2]7-8</sup>从中可以发现,那时的教育者之所以要思考教与学的方法,就效果而论,是为了“使人继其志”,就效率而论,是为了能够达至“逸而功倍”同时远离“勤而功半”,本质上就是效率问题。“用好教育”和“做好教育”表面看来是两个范畴的问题,但因它们均扎根于同一文化的土壤,所以两者在根底上是联系在一起的。我们知道夸美纽斯的《大教学论》是要寻找一种教学方法的,如他所说,

这当然是为了“使教员因此可以少教,但是学生可以多学;使学校因此可以少些喧嚣、厌恶和无益的劳苦,多具闲暇、快乐和坚实的进步”<sup>[3]2</sup>,但显然并不止于此,他进一步指出,还要“使基督教的社会因此可以减少黑暗、烦恼、倾轧,增加光明、整饬、和平与宁静”<sup>[3]2</sup>。分析这一段文字,不难看出夸美纽斯寻找教学的方法,首先着眼于教学的效果和效率,这是“如何做好教育”的考虑,但更高远的追求则在于社会的光明、有序和平静,而这后一种效果显然不是学校教学可以直接带来的,因而其内涵更近于“如何用好教育”。

应该说直到目前为止,“用好教育”和“做好教育”仍然是人类教育认识的主导性问题领域,这种现象自出现就持续存在于社会生活实践,但其承载的意义却随着历史的发展变得更为丰富。历史地看,这两个问题领域是人类教育认识的先行存在,直接从社会生活和教育实践的需要中提出,并直接指向社会生活和教育实践的质量与效率,可以归结为致用的教育认识内容;逻辑地看,这两个问题领域在教育认识专门化之后,逐渐演化为教育学体系中与理论教育学相对应的实践教育学主题。需要指出,“用好教育”和“做好教育”,虽然客观上仍保留着教育认识历史的痕迹和惯性,但作为教育学有机构成的实践教育学并不是完全基于实践需要和感觉经验的绝对独立系统,而是与理论理性相对应的实践理性认识场域,某种程度上还是理论教育学的第一应用场域,客观上成为理论教育学走向教育实践和社会生活的重要中介。

当然,理论教育学也还只是一种说法,并无一个被普遍认可的实体与之对应。实际存在的、名为“理论教育学”的著作,要么具有知识杂烩的色彩,要么在其内涵的理解上还可商榷。前者如俄罗斯圣彼得堡大学教授 В. И. 吉涅岑斯基所著的《理论教育学概论》<sup>[4]</sup>,分章论述了教育人类学、教育社会学、教育价值哲学、教育文化学、教育效率学,未能呈现出某种理论逻辑的秩序;后者比较分散,比较有代表性的是把“理论教育学”简单地等同于现实中的“教育原理”。比如有研究者认为,“理论教育学,也即教育原理,是研究教育的一般规律、教育目的、教育功能、教育原则、教育制度等,揭示教育的发展规律及其功用的科学,既要回答‘教育是什么’的科学问题,也要回答‘教育应该是什么’的价值规范及其取向问题”<sup>[5]</sup>。这一认识的可取之处是研究者意识到两个基本问题,即“教育是什么”和“教育应该是什么”,但美中不足的是对两个问题的定性未能完

全贴切,而且缺乏进一步的抽象。实际上,“教育是什么”并不完全是科学问题,它在教育学中更是教育形而上学的主旨,研究者由此出发意在获得教育的本质,就其认识论的意义而言,是在追寻教育之真,亦即“真教育”;“教育应该是什么”的确是一个价值规范及其取向的问题,但在教育学中同样从属于教育形而上学,研究者由此出发意在获得教育的理想,就其认识论的意义而言,是在追寻教育之善和美,亦即“好教育”。如此,理论教育学在最抽象的意义上就是在用理论思维的方式追寻“真教育”和“好教育”的意涵。

概而言之,教育认识的问题域实为理论教育学所关注的“什么是真教育”“什么是好教育”和实践教育学所关注的“如何用好教育”“如何做好教育”。如果说实践教育学的问题源自社会生活和教育实践的需要,那么理论教育学的问题则来源于超越具体操作层面的求知和意义赋予的愿望与热情。求知是对既成事物原型的发现过程,其最无可争议的领域是人对自然事物的研究,也因此,最典型的求知始终与自然科学联系在一起,其他认识领域与求知的联系则会受到人们知识观的影响。如果依从孔德(A. Comte)的观点,只有进入了实证阶段(即科学阶段),人类所获得的知识才是真正有价值和有意义的。显而易见,在他看来,实证科学知识之外的认识成果,即便被称作知识,其意义和价值也值得怀疑。具体地讲,神学的虚构自不必说,形而上学的抽象因其无法证实和证伪,也没有多少意义和价值。现在看来,这是一种很有局限的知识观,它固然最彻底地肯定了实证科学的价值,却莽撞地看轻了实证科学之外的人类认识成果。神话虚构可以说是人类认识的幼稚阶段,但形而上学的抽象思辨应是与科学实证相并行的认识方式,此二者或可被视为人类理性认识的左右两翼,缺少了任何一个,人类的理性认识本身及其所获得的成果都会失去完整性。客观而言,思维与存在的完全符合,既是一种认识理想,也是只能偶然出现的幸运。那些借助形而上学的思辨获取的事物之原型或共相,甚至那些融入了人文价值的事物之理想状貌构造,在认识共同体的约定下,同样不失其在认识和实践中的意义和价值。教育乃是人类的发明,并在历史的演进中被不断赋予新的意义。作为认识的对象,它对于首次面对它的认识者来说几近于既成的自然事物,但其不断走向未来的历史性质,实际上需求和容许人们进行永恒的抽象思辨和价值畅想,从而,求知取向的对“真教育”的揭示和对“好教育”的构造也成为毋庸置疑的认

识过程。教育的人文性和历史性注定了教育认识无法摆脱思想的品格,从认识论的角度讲,“问题不仅对于研究者展开为一个明确的问题域,同时,这个问题还立即展现为一个公共思想的空间,也就是一个学术上的社会分工、合作领域”<sup>[1]</sup>。审视教育认识的历史和现实,从属于求知的“什么是真教育”“什么是好教育”和从属于致用的“如何用好教育”“如何做好教育”,实际上就构成了教育认识的公共思想空间,不同的研究者在其中既分工又合作,最终构成教育认识及其成果的完整形象。

## 二、“真教育”与“好教育”

“真教育”和“好教育”的区分,很能说明认识论中的能动反映问题,因为这种区分显然不是教育世界在人意识中的简单投射,而是我们对教育内在品质的一种分层次的创造性分析。这种分析既内含了逻辑学意义上的真实性,又内含了实践论意义上的策略性。前者意味着这种区分具有发展教育理性认识的潜质,后者则意味着这种区分必然会启迪教育实践者的教育智慧。其实,这样的区分客观上已经发生,但已经发生的区分始终缺乏必要的知识组织跟进,以致我们对“真教育”和“好教育”的并举,不仅不会引发人们的惊异,甚至还会让人觉得了无新意。但不能忽略一个事实,即人文思想的积极变化就发生在看似平常却不失其内在价值的认识行为之中。原则上,教育认识的成果只要能被接受者理解,其所包含的信息便不在他们的知识和经验之外。然而,教育认识者的创造并不因此而被埋没,他们基于纯粹理性和人文理想对已有知识和经验的有效组织本身,就是一种典型的创造。须知创造从来就不是完全的无中生有,而是在有意义目标的引领下对既有材料的(重)新组合。被并举的“真教育”和“好教育”以其简洁与生动很容易引发人的美感,但这种价值尚在其次,更重要的是这种并举可以促发我们进一步的思考。若能对两者做逻辑的分析,即可知“好教育”必是“真教育”,但“真教育”未必是“好教育”。教育实践者必先使自己所做的教育为真,方能自证其“能教育”的职业资格;在此基础上,须努力使自己所为之真教育“好”起来,方能成就其“会教育”的职业形象。为此,教育认识者自然需要提供关于“真教育”和“好教育”的知识。

### (一)关于“真教育”的认识论说明

“真教育”这样的提法很容易让人觉得多余。猜想实证研究者一定会说,教育就是教育,哪有什么真假之分。不得不说这样就把问题看简单了,只有

走进教育世界,才能体会到现象层面的教育真的会让人真假难辨。如果不同的个人或群体均号称自己在做教育,进一步假设他们相互之间均怀疑或否定对方所做教育的真实性,客观上是不是就用以需要判断一种行为、行动抑或实践是不是教育的标准呢?教育学家或许并未刻意去回应这一问题,但他们把“教育是什么”设定为教育学的第一个问题,就是要通过概念的界定为教育确定理论的标准。只是这种标准通常并无用场,因而教育划界并没有像科学划界之于科学哲学那样成为教育哲学的重要问题。不过,这种局面现在好像有所改变。伴随着教育市场化现象的发生,现实教育的纯正性已经被人们关注。而学校之外服务于学生应试的培训活动,从开端时就被人们用教育的标准加以衡量,在一定的条件下还会被人们视为学校教育的干扰因素进行抑制。在此背景下,“什么是真教育”就具有了超越理论边界的价值。

对“真教育”做认识论的说明,意味着我们并不是要给教育进行逻辑的界定,换言之,并不是要给出一个不同于以往的或是认同以往的某种教育界定,而是要说明“真教育”的认识论实质。这种意图可以进一步转化为两个具体的任务:一是说明教育之真的内涵;二是要说明把握教育之真对于教育认识的作用。

什么是教育之真呢?我们能否把教育之真转换为教育的真相?如果这种转换并不存在思维上的障碍,那么,教育的真相是在人的思维之外,还是在人的思维之内呢?这看似平常的一系列问题在既有的教育认识领域并没有受到高度的重视。若问其缘由,应是教育生活世界整体上并未在教育真假的辨别上陷入困惑,而更实际的原因则应是教育与日常生活的融通与高度相似使得人们在世俗的意义上没有必要进行教育真假的思辨。这样说来,好像这种思辨纯属于教育形而上学家的游戏。其实不然。须知教育首先不是一种自然物,即使其起源的状态很像是一种自然事件,也不过是可使后发的、来自主观的意义得以着落和可以生长的载体。与其说教育的概念是“教育”一词与某种行为实际的符合,不如说它是“教育”的意念对一般行为的染色。在此意义上,教育的概念实际上是“教育”意念与一般行为结合而非符合而成。进而,教育在人的感觉经验中是实实在在的活动和事业系统,但其本体却在人的主观精神之中。唯其如此,人们对于教育概念的界定至今仍未取得共识,更值得注意的是,对于教育的认识在认识论上还存在着本质发现与意义阐释的博

弈,从趋势上看,本质主义很显然处于下风,这预示着人们在未来会基本放弃本质发现的执着。如果这种放弃并不完全是人的认识惰性所致,而是基于某种理性的选择,那是不是恰恰说明教育之真始终存在于人的主观世界并在其中有序地生长呢?现在看来,“教育”一方面已被人们习惯性地当作人对某种客观存在的命名,另一方面始终是人自己发明创造的一种精神价值标准,它最真实地存在于人的意识之中。负载教育意念的一般行为其实只是教育的形式和现象,教育意念才是教育的实质和本质。至于教育意念是一种什么样的意念,概括迄今为止人类关于教育概念的理解,或可说它是指向人自身精神发展的一种关怀性的和建设性的意图,这种意图一旦与具体的人类一般行为有机结合,现象层面的教育就出现了。

进一步说,“真教育”的根据是教育意念,即指向人自身精神发展的一种关怀性的和建设性的意图,我们可以感知的教育则是在不同程度上负载教育意念的一般行为。以此为前提和标准,我们首先可以对呈现在感觉经验中的、约定俗成的教育事实进行真假判断。这样的判断应该不会被纳入常规性的教育评价之中,即便在未来仍然只是一种理论行为,但可能由此而生的教育评论,就像已经足够成熟的文艺评论对于文艺创作的促进一样,一定会促进教育认识和教育实践的不断进步。在我国,曾有学者主张建立教育评论学,意在规范地发挥“教育评论对教育理论、教育政策和教育行为的积极导向作用”<sup>[6]</sup>,可惜并没有获得应有的回应。假若规范的教育评论之风在未来能够兴起,那么,关于“真教育”的知识一定是其最为重要的基础。其次,对于“真教育”的把握决定着教育理论的状况,在学科体制下,必将影响教育学知识体系的构造。严格的理论是概念的展开,对于教育学,如果要追求逻辑的严谨,自然当以教育概念的展开为最佳路径,但实际的教育学知识体系并非如此,而是对原本就不大严谨的知识体系进行了拆分,进而形成了各自相对独立的分支领域。这虽然已是一种现实,但并不是一种理想的状态,很有可能在未来被教育学家重新组织。这种可能发生的教育知识重组,其必要的理性基础只能是人们对“真教育”的理论界定。真是与假相对而言的。假教育只是享用了教育的名义,其实质并非教育,因而“真教育”也就是教育。以此来看,以往关于“教育是什么”的思考其实就是对“真教育”的求索。但略有遗憾的是,人们并没有在理论思考中形成区分教育与自然事物的普遍自觉,

从而使关于教育概念的界定具有了事实性描述和价值性表达的双重性,最终使教育的概念在真的维度缺乏纯粹。对教育概念做如此界定,在教育知识组织上的直接后果就是描述性和规范性混杂、理论思维和工作思维交织,结果是使教育学的学科规训至今仍旧孱弱。

## (二) 关于“好教育”的认识论说明

尽管在现实中根本不存在“真教育”和“好教育”的分离,但在理论上对描述性的知识和规范性的知识加以区分是十分必要的。从历史的维度看,教育认识也没有同时指向教育的真与好。除了类似“上所施下所效也”这样的字义解释属于反映性的描述,在很长的时期里,人们是以探求教法与学法的方式把认识兴趣投向“好教育”的。而且由于不能在整体上认识教育,至少在教育哲学意识普遍形成之前,人们对“好教育”的认识基本分布在不同维度结构的教育要素改良愿望之中。这种认识的成果具体体现在具有鲜明对照性的对立思维表达中,较为典型的有:好学者与不好学者、善学者与不善学者、善教者与不善教者、善问者与不善问者、善待问者与不善待问者,以及教之所由兴与教之所由废,等等。这种完全自觉的对举,足以说明较为朴素的对“好教育”的追求在教育认识的历史演进中走在了前面。那一历史时期的人们之所以不去关心教育之真,固然有教育理论思维水平上的历史局限,但主要还是因为做教育的人不会怀疑自己所做的不是教育。从这里也可以得出一个结论,即人们在认识上优先对待的问题,一定是他们在现实中最关心的或最困扰他们的问题。这是因为,“对任何东西的关心都会给我们带来相应的要求,即需要我们关心我们所关心领域的真信念,它同样包括尽责地获得那些领域中信念的要求”<sup>[7]</sup>,简而言之,即是我们所看重的东西会对我们提出认识上的要求。上述对举中的内容,实际上说明教育认识在较早的历史阶段,所关心的是与整体相对的部分和与抽象相对的具体,概言之,则是与理论相对的实践,这完全符合行动者的逻辑,同时也符合历史发展的内在顺序。对此做知识论的解释,应是行动者对求善的重视远大于、也远先于对求真的重视,这在中国文化传统中表现得尤为突出。“自先秦时期以来,中国哲学发展的是一种‘知其如何’(knowledge how)的知识论(我名之为‘力行的知识论’),它不同于西方的‘知其如是’(knowledge that)的知识论,前者重在求善,后者旨在求真”<sup>[8]</sup>。

追求“好教育”具有鲜明的求善意图,但在知识

论上它不只是表现为对教育‘知其如何’(knowledge how)的重视。这种重视一旦发生就走向致用,虽然很契合行动者或实践者所在意的东西,但在知识论上却是较为初级的。比其更高级的知识论是对“好教育”的“知其如是”。尽管与“真教育”内涵的唯一性相比,“好教育”的内涵具有多样性,甚至具有多元性,但这并不妨碍我们对“好教育”进行形而上学和价值畅想相结合的理性思辨。应该相信这样的理性思辨不仅具有认识论的价值,而且会具有对教育实践的特殊作用。“好教育”当然还是教育,但它是人在意识中对现实教育的超越,表达的是人基于现实的更高希望,相对于概念来说,它是一种理念,内含更高、更多和组合更为合理的价值原则及其支配下的更具活力或更加合理组合的艺术。从功用的角度讲,“好教育”才是引领教育实践的教育认识成果,因而也可以说教育实践者是朝着“好教育”的方向努力的。而“真教育”虽然更具有知识上的基础性,但其功用直接表现为对教育实践者理性自觉的促进,更在提醒他们不能走出教育的边界,并不具有朝向未来的引领功效,这也应是教育学家越来越在规范的理论思维中关照“好教育”的深层原因。不过,在教育的学术语境中,“好教育”已经处于走向规范的学术概念的途中,目前人们使用这一词汇的用意,主要在于彰显自己所看重的教育所具有的特征,因而其意涵表面上看格外丰富,实际上是尚难以抽象统一的众说纷纭。少数学者对“好教育”的郑重对待,现在看来更具有人本主义伦理学和政治学的倾向,本质上属于学者们批判教育现实的认识性表达。如果再加上钟情于纯粹认知和劳动效率的教育技术立场,那么“好教育”在较抽象的意义上主要包含了教育的文明与专业,但这显然还局限在教育范围之内,与此相联系的因素基本上存在于广义的教育过程之中。因此,诸如教育者的素养、教育的过程与方法以及教育活动需要遵循的规范等,才是思谋“好教育”的最常见抓手。整体上或可说“好教育”更像是教育思想者的话题,围绕着“好教育”的思考并没有强烈的求知特征,这是由其兼容批判与展望的内在性格决定的,当然与“好教育”要么是一种观念性存在要么是一种效果现象也不无关系。换言之,“好教育”一方面多呈现为意识中的教育未来状态,另一方面则呈现在人们对符合自己意愿和标准的既有教育的评价性判断中。尽管如此,“好教育”还是能够成为一个知识论的话题,这不只是一种有意义的希望,实际上也是一种基于纯粹理性的判断。作为认识的对象,“好教育”对人来说也许的

确不具有离身的物质实在性,但在人们的潜意识中,也不是见仁见智的个人意见,而是客观真实的观念性存在。那些言说“好教育”的人,即便表面上使用了“我认为”“在我看来”等表达意见的措辞,骨子里仍然是在告知人们“好教育”是什么。从语言学的角度看,“好教育”是什么很像是“教育应该是什么”这一表达的转换,但问题很可能没有这么简单。要知道不同的提问方式,感觉上是提问方式的语言变化,实际上具有不同的认识论意义。“教育应该是什么”的答案是教育的应然状态,即教育应该是但不必然的某种状态。“好教育”是什么的答案则是“好教育”的必然状态而非其应然状态。前者通常通向对教育现实的原则性建议,而后者则通向关于“好教育”的知识。在我看来,对“好教育是什么”这一问题的求索,不论其莫衷一是的状态持续多久,因人的认识具有逻辑穷尽的可能,必将形成共识,从而其最终的答案一定是不同于原则性建议的知识,只是这种知识是社会建构的产物,而非对某种先验性存在的反映。

### 三、“用好教育”与“做好教育”

也许教育从产生起就是一种工具性的存在,否则我们很难理解一种现象,即科学取向的教育研究无论被怎样强调,总是无法蓬勃发展。即使研究者力求价值中立,进而对教育进行事实判断,也能不由自主地转向价值论的思考,这就不难理解至今仍有人坚持认为教育学是一门实践科学。相对比较谨慎的认识是承认教育学具有科学和哲学双重性质,意为教育研究既可以把具体、特殊的教育现象和问题作为对象,也可以把教育整体作为对象,前者需求科学的方法,后者需求哲学的方法。但无论是哪一种性质的教育学,好像都没有贡献出确定且系统的教育知识,以致推动教育认识深化的往往是哲学和其他学科的知识,而推动教育实践的则是教育思想而非确定且系统的教育知识。如果这种状况并不是研究者的能力和研究传统的偏狭所致,那么值得我们思考的就应该是教育学研究以至教育认识命中注定的功能。有研究者把学科功能视为教育学学科地位的独立原点,进而认为教育学因“承担了‘传承文化—认识世界’和‘指导实践—改造世界’的两大基本职能,才被赋予其必须存在的生命根基,彰显出其独立学科地位的必然性和必要性”<sup>[9]</sup>。这一认识在结构上近似于我们关于教育认识的问题域的划分,但深入下去则不大相同,具体体现为教育学在我们的定位中,属于求索知识而非传承文化,是为用而知

而非指导实践。考虑到历史的完整性,我们还是用教育认识替换教育学一词,从而教育认识在求知的范围内最终指向“真教育”和“好教育”,在致用的范围内则最终指向“用教育”和“做教育”,后者在人的思考中会自然转换为“用好教育”和“做好教育”。

#### (一)关于“用好教育”的认识论说明

只要提到“用”字,就会引起纯粹教育主义者的反弹,原因无非是“用”直接显现为“利用”,在他们的意识中,教育一旦被“利用”,好像就失去了独立性,就会沦为某种目的的手段,进而也就没有了纯粹意义上的教育。这是不打折扣的书生之见,不仅是迂阔的,而且有失理性的完整。站在唯物论的立场上,我们可以说自然物是一种无目的的存在,但在人文生活世界中,难道还存在与目的无关的东西吗?即使是自然物,一旦与人建立了联系,也会被人的意识有意无意地染色,但凡进入了人的意识,什么样的事物能不服从人的目的呢?而且,这种现象并不是原始人道主义的即人类中心主义思维的效果,在某种意义上也可以说是一种栖居于人类生活世界的自然现象。再进一步说,在无限的宇宙中,人类的生活世界本身也近似于一种自然现象。做此一番思辨,无非是要纠正客观存在的某种思维上的简单化,以便我们可以心无挂碍地讨论“用好教育”的问题。实际上,一切局部的和阶段的存在,在逻辑上均需服从整体和终极,这自然意味着来自人所筹划的局部的和阶段的存在,必然是服务于整体和终极的手段。

就教育来说,至少从其走进文献就开始了自己被利用的历史。古有“建国君民,教学为先”,今有“经济要发展,教育要先行”。现实的教育规模、结构、模式、原则,一般也是由教育之外的目的决定的。杜威就曾说过,“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”<sup>[10]</sup>。这话还不彻底,进一步的问题是家长和教师的目的是从何而来?显然来自社会。所以,杜威自己也是把教育与民主社会的发展联系在一起。现在的教育学领域对教育目的基本形成了共识,在思维上表现为社会本位和个人本位的调和。实际上,即使这两者在人的思维中处于分裂和对立的状态,也不影响教育在不同的意义上被人利用。我们知道杜威之前的赫尔巴特主张道德是教育的最高目的,他自然是在说教育的最高目的是使人有道德。但这究竟意味着什么呢?简而言之,就是指道德为个人所需,而有道德的人为社会所需。赫尔巴特通过观察人生,“发现许多人,他们把道德看成是一种约束,很少有人把他看成是生活本身的原则”<sup>[11]</sup>,他

在这里所说的生活当然是具体历史文化背景下的社会生活。有道德的人可以自我享用道德,但更为重要的是社会会因其成员有道德而获得安定和秩序,因而教育即使是从人的利益出发,仍然是被社会利用的。

教育认识领域在目前并没有在意更谈不上重视关于“用好教育”的研究,除了教育主义思维的局限,更关键的原因应是研究者下意识地把它下意识地交给了政治学和经济学家,这自然就使自己在这一问题上失去了发言权,即便偶尔在关于教育的思考中对这一问题有所涉及,也只能从社会治理者及政治学、经济学那里寻找依据,这种现象对于教育研究者来说是一种下意识的失职,对于教育认识来说则是一种根源于自身的认识局限。需要明确教育学所要面对的教育不能只是教育者所承担的一种劳动,它还是社会生活和社会系统中的一部分,类似教育学是教育者自身所需要的一门科学这样的认识,无疑仍然正确,但很显然并不充分,研究者很有必要带着使命意识和责任感把教育学的阵地合理地向外扩张,以使自身的价值不只局限在教育者及其教育过程之中。如果教育学以至教育认识领域不能贡献出关于如何“用好教育”的有效成果,那么社会治理者只能就此问题去求助于政治学和经济学家。如果政治学和经济学家并不认为如何“用好教育”从属于自己学科的问题域,那社会治理者恐怕就只好自作主张了。由此联想到学科的分化对于人类认识整体真可谓是利弊参半,其利在于人们对于部分认识的愈来愈深入,其弊在于知识的碎片化几近于积重难返。知识已经分科而在,但世界却是一个整体。教育认识者理应谨记教育只具有相对的独立性,它与社会生活世界根本无法分离。既然如此,教育认识者整体就不能仅仅关注教育者的教育,还必须关注社会的教育、生活的教育,只有这样,教育认识及其成果才能够趋于完整。有了这样的前提,教育认识者就可以理直气壮、郑重其事地关注与“用好教育”相关的问题,比如:谁在用教育?他们在用教育做什么?他们是怎样用教育的?教育认识领域一定会在这些问题上有所作为。

## (二) 关于“做好教育”的认识论说明

把“用好教育”纳入教育认识的范围直接扩大了教育研究者的视野,还能够激发教育认识的活力。研究者终将发现,只有充分考虑教育的使用问题,才能够使自己的教育研究与整个社会生活有机融通。否则,关于“做好教育”的思考将无所旨归,自然也

不会有实际的价值。研究者当然可以认为自己只需要寻求把教育做好的方略,但需要知道教育之“好”的标准根本上并非出自教育自身,而是来自教育之外的社会。无论是何种意义上的“好”,都是与个人所在的共同体的利益和兴趣紧密相连的。尽管如此说,教育研究者仍然会把如何“做好教育”视为自己的本分,这一问题的解决毕竟只能由他们完成,也正是在此意义上,他们才成为社会认知中的教育知识专家。教育认识历史遗产中的精华实际上也主要集中在这一领域,而实际从事教育活动的实践者对这一领域的认识成果也是情有独钟。经过认识与实践长期的历史性互动,关于“用好教育”的成果,在丰富性和深刻性上均达到了较高的水平,往后的发展即使并无止境,但在人类的思维发生新的革命性变化之前,在技术的维度已无多少空间。目前较为迫切和棘手的问题主要是如何在实践中艺术地应用这一领域的成果,在认识领域则需要下知识组织的功夫,以使零散的成果得以系统和逻辑,最终使“做好教育”的思维更具整体性和理智性。

要对“做好教育”进行认识论的说明,我们可能需要回答以下三个问题:(1)“做好教育”的操作性内涵是什么?(2)“做好教育”的标准是怎样的?(3)什么样的人才能够“做好教育”?应该说,这三个问题的提出过程就是对这一领域既有成果的梳理,也等于用归纳概括的方法厘清了“做好教育”的认识范围。对于教育认识者来说,如果能够较好地回答这三个问题,那么关于“做好教育”的知识体系也就基本形成。

首先说“做好教育”的操作性内涵,其实是“做好教育”在实践中具体要做好什么这一问题的答案。这一方面的既有认识主要分布在目标和行为两个领域。

目标领域的认识具体指向基于人的素养元素的德、智、体、美、劳五个对象,分别回答了如何做好德育、做好智育、做好体育、做好美育和做好劳动教育。研究者对每一个问题的回答,均已形成一个知识系统,而且均能符合全息原理,即部分包含着整体的信息。具体而言,在每一个问题的系统回答中,都包含着从目的到手段、从原则到方法再到组织形式的内容。我们只能说这是一种客观的存在,当然也必须肯定每一部分内容的认识论意义,但必须正视一个问题,即如此分化的教育认识虽然不妨碍各自形成完备的知识体系,但其服务于“做好教育”的立意却无法有效实现。其症结在于人的素养是一个整体的结构,而所谓德、智、体、美、劳这样的划分,仅具有理

论认识的价值,却不能简单、机械地投射到教育生活实践之中。人的素养的整体性决定了被理论划界的“五育”在实践中必须融合。而在这种必须进行的融合中,就会发现原先各自独立的“做好德育”“做好智育”等知识,不无价值但很难落地。盖因此,未来这一领域中最有价值的研究,一定是与“五育融合”的操作方法密切相关的。

行为领域的认识具体指向教育者在教育过程中的具体作为,到目前为止主要集中在教学、训育、管理三个方面,研究者要回答的问题当然就是如何做好教学、训育和管理。这三者在理论上的定型要归功于赫尔巴特,但他关于这三者的理论说明渐渐地已归属他个人,而被后人继承的是教学、训育、管理三种可服务于教育目的的工具性行为。具体而言,教学是推动知识的传递、掌握和人的认知能力形成、发展的行为系统;训育是推动人德性养成和发展的行为系统;管理是伴随并支持教学和训育的行为系统。以往教育认识领域中还存在着教学与教育的区分以及管理是不是教育等问题的纠结,现在看来均属于认识者的思维偏差所致。一旦我们只把“五育”的划分当作一种理论认识的策略,摒弃把理论分析成果投射到实践中的习惯,就能理解教学、训育、管理以至更多看似与教育很难有涉的行为,都可以在教育目的的引领下实现教育化。

其次说“做好教育”的标准,在操作意义上就是要回答“怎么样就算做好了教育”这一问题。由于教育的本体只是一种意念,所以对这一问题仅仅做抽象的回答是远远不够的。而要做具体的回答,自然又会回到行为层面的教学、训育和管理上,从而“做好教育”的标准就被转换为“做好教学”“做好训育”和“做好管理”的标准。在既有的教育认识领域,客观上存在着与此对应的“教学论”“德育论”和“教育管理论”,但并未成功地确立了三种行为各自“好”的标准,还真的难以结论。平心而论,各自“好”的标准是有的,但其呈现的方式基本上只是可以用祈使句形式表达的原则性建议。这还不是问题的关键,问题的关键在于那些实质上在表达“好”的标准的教学、训育和管理原则,均受到思维格局的限制,以致分属于三种行为系统的原则难以相互融通,这便使在实践中无法分割的教育整体运行无所适从。因而,迫切需要改变的仍然是由认识分化带来的思维偏狭问题。这样说来,尽管对“怎么样就算做好了教育”这一问题不能仅仅做抽象的回答,但也不能缺少这种抽象的回答。这是因为,对这一问题的抽象回答固然缺乏生动与具体的特性,却能保

证教育思维的完整性。由此想到教育认识在分化的过程中永远不能与源头上的教育整体脱离关系,否则分化出来的各认识领域难免会作茧自缚,其对教育实践的效用也会越来越小。

再次说什么样的人才能够“做好教育”,这就是众所周知的教育者的素质问题,在学校教育范围内就是教师的素质问题。这一问题在教育认识领域始终为人重视,因而就其成果而言可谓硕果累累,其知识系统的品质也较为成熟,这应与教师教育实践需要的成熟大有关系,但根本上还是不断发展的教育对教师的素养提出了越来越多和越来越高的要求。回顾教育的历史,在相当长的时期内,拥有知识和德性被视作教师的必备条件,在中国文化语境中逐渐凝练成了“学高身正”的标准。这一标准无疑是关键的,但同时也是基础性的,因为其中只是彰显了教师需要具有相较于普通个人更多的知识和更高尚的德性,并未涉及教育自身的品质对教师素养的要求。随着教育科学化的进展,人们对教师的要求才开始超越知识和德性,具有了教育专业的内涵,集中体现在对教师提出教育专业发展上的要求。这一趋势反馈到教师教育系统,合理地推动了教育技术和艺术取向的专业培训,与此照应,教育研究领域也展开了对教师专业素养的认识和构想。由于教师教育目前基本上“以‘为了教育的更加专业’和‘为了教育的更加文明’为基本主题”<sup>[12]</sup>,关于教师素养的研究也基本集中在专业和文明两个领域。在专业的问题上,应该牵涉一个人作为教师所需要的“知”与“会”,亦即教育知识与教育技能;在文明的问题上,应牵涉一个人作为教师所需要的“德”与“境”,亦即教育德性和教育境界。那么,与此相关的教育认识对象自然就是服从于教育专业化的教育知识与教育技能和服从于教育文明化的教育德性和教育境界。对于这些对象的认识,最终均指向对“什么样的人才能够做好教育”这一问题的回答。

总结我们关于教育认识问题域的思考,其要义是在最基本的层面揭示人类在教育认识领域的根本作为。其可希望的效果应有两个:其一是使人知道教育认识的范围;其二是使人知道教育认识的任务。而最应知道这些成果的人一定是教育认识者,在今天则主要是教育研究者,他们会因这种知道而提升自己研究的理性自觉,间接地会对教育认识整体效率的提高起到积极的促进作用。有一点毋庸置疑,即专业的教育研究者无不致力于教育认识问题域内的某些问题的研究,客观上也可能卓有成效,但由教育认识领域分化带来的专家思维很可能导致无暇顾

及或无兴趣关注教育认识的整体。如果这是一种真实的现象,那么,对教育认识问题域的整体把握,将使教育研究者更加清楚个人研究与整个教育认识的关系,也能进一步提升他们在教育认识劳动中的元认知能力。严格地讲,这种改变不仅仅是受惠研究者个人的,对于教育认识领域和教育学学科的进步也是一种助益。能做如此的判断,主要是因为明确了问题域不仅意味着人自觉到认识对象的问题性,而且还意味着人意识到针对具体认识对象的提问边界。问题域是一个问题的结构,内隐着针对具体对象的提问范围,研究者还可以“把问题域作为一种阐释策略,那么它就是方法论的东西”<sup>[13]</sup>。对于教育认识者来说,无论把问题域作为一种知识,还是作为一种方法,都具有很强的必要性。

#### 参考文献:

- [1] 聂敏里. 问题、问题域及问题域种的深入研究[J]. 云南大学学报(社会科学版) 2020(6): 5-15.
- [2] 学记[M]. 高时良,译注. 北京:人民教育出版社 2016.
- [3] 夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢,译. 北京:人民教育出版社,1984: 2.
- [4] 安方明. 《理论教育学概论》简介[J]. 国外社会科学, 1994(4): 78-79.
- [5] 张成刚,等. 现代教育教学探索与实践研究[M]. 长春:吉林人民出版社 2019: 129.
- [6] 刘尧. 建立教育评论学学科体系初探[J]. 广西大学学报(哲学社会科学版), 1995(4): 98-101.
- [7] 琳达·扎格泽博斯基. 认识的价值与我们所在意的东西[M]. 方环非,译. 北京:中国人民大学出版社 2019: 10-11.
- [8] 陈嘉明. 《认识的价值与我们所在意的东西》总序[M]//琳达·扎格泽博斯基. 认识的价值与我们所在意的东西. 方环非,译. 北京:中国人民大学出版社 2019: 1.
- [9] 林丹. 学科性质、学科体系抑或学科功能?: 理性审视教育学学科地位的独立原点[J]. 教育学报, 2007(3): 16-21.
- [10] 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: 118.
- [11] 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: 42.
- [12] 刘庆昌. 教师教育的两个基本主题[J]. 全球教育展望 2016(11): 67-75.
- [13] 刘恪. 中国现代小说语言问题域[J]. 创作与评论, 2014(12): 5-13.

## On the Problem Domain of Educational Cognition

LIU Qing - chang

(School of Education Science, Shanxi University, Taiyuan 030006, China)

**Abstract:** There are actually four problems in the field of educational cognition, which fall into two types. The first type involves the two questions of knowledge-seeking orientation, which are respectively what “true education” is and what “good education” is. The second type is the ones of practical orientation, which are how to use education well and how to do education well respectively. Together, they constitute the problem domain of modern educational cognition. The essence of our thinking about the field of educational cognition is to reveal the fundamental actions of human beings in the field of educational cognition at the most basic level. Its desirable effects should be twofold: One is to make people know the scope of educational knowledge; the other is to make people know the education tasks. A holistic grasp of the field of educational cognition will make educational researchers more aware of the relationship between individual research and the whole educational cognition, and further improve their metacognitive ability in educational cognition.

**Keywords:** educational cognition; problem domain; pedagogy; true education; good education; how to use education well; how to do education well

(责任编辑 徐冰鸥 责任校对 徐冰鸥)