

从思辨到行动：教育理论的时代转向

刘旭东

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 深受本质主义和理性主义哲学的影响, 传统教育理论视教育是在某种基点上、由某种固有逻辑力量支配展开的活动。这种认识漠视了其中的复杂性、时间性等质性因素, 难以对丰富多彩的教育现象和教育活动以充分的解释, 更谈不上彰显教育的文化批判性。为了克服传统教育理论的弊端, 当代教育理论正在发生积极的时代转向, 努力消解教育理论的抽象性和唯我性, 改变预设论的教育思维方式, 把目光投向更为丰富多彩的教育实践。为此, 主体间性、实践、生活等成为当代教育理论关注的关键词。

[关键词] 教育理论; 预设性; 实践性

[中图分类号] G 40

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-9162(2014)01-0100-05

一、问题的提出

长期以来, 教育理论深受本质主义、还原主义影响。本质主义视教育为是由某种先验本质所规定的活动, 并以“是什么?”的提问方式来把握之。它的基本理论预设是: 各种教育现象和教育活动的发生和存在都决定于隐藏在其背后的某种本质, 这种本质具有超历史时空的本原性和永恒性, 内含适用于解释一切时间、地域、语境下的任何教育现象和教育活动的答案。例如, 深受德国古典哲学影响的赫尔巴特、罗森克兰茨等人, 以所谓“实践哲学”为旨归对教育进行演绎推理, 致力于某种完美的教育理论体系的构建。而还原主义认为教育如同一部按照预定的“脚本”展开自身的戏剧, 基本思想方法是“先设一个框架, 然后用它来对教育进行规范”^[1] (P2)。这样的思想方法预设了一个具有本真和至善性质、先验的教育本体, 并把它作为教育认识的逻辑起点和解读教育现象的最终依据, 诸如拉伊、梅耶曼就开创了试图借用自然科学的研究范式去获得客观与精确的教育知识的思想方法的先河。这是两种不尽一致却有内在联系的理论思维方式, 其共同的缺陷在于淡漠了教育活动的内在差异性。显然, 没有任何根基、完全相对主义化的教育理论是难以让人信服的, 但纯粹思辨化或者技术理性化倾向明显的教育理论同样让人感到忧虑。

具有本质主义和还原主义倾向的教育观受到了来自诸多方面的批评和质疑, 普遍认为将教育规定为是由某种外在的支配原则和至上力量起作用的结果是无视其内在的生成性, 隔绝了教育与现实生活世界的关系, 导致教育认识如同在“接着说”的范式中自说自话, 教育理论的文化自觉和文化批判精神被消减, 教育实践的进步方向得不到价值澄清, 难以按照社会的整体利益和人性的真实发展需要进行自觉的调整。当超越以往纯粹思辨化和技术理性化的教育理论的偏执与对立, 面对处于激烈变革中的教育实践, 当代教育理论的发展路径何在呢? 这是一个值得深思的重大课题。

二、预设论教育理论的形态及其困境

近代以来, 康德、笛卡尔的主体论哲学使自我意识被真正发现, 成为人之所以为人的标志。而以赫尔巴特等为代表的教育学者们秉承“真正的知识是自相一致的概念体系”的知识信仰^[2] (P248), 开始在自我的立场上构建教育理论体系。然而, 正如人们所认识到的那样, 这种主客二分的教育思维模式和据此构建起来的教育理论体系没能揭示教育现象和教育活动的复杂性, 它对于所遇到的诸多真实的教育难题往往采用的是宏伟叙事和普适的解决方式, 人在发展过程中的交互活动性被忽略, 由此获得的仅是静态的、符号化的教育认识以及在某种

[收稿日期] 2013-11-10

[基金项目] 教育部人文社会科学研究一般项目“30年来教育研究的中国经验与自主性问题研究”(09YJA880104)

[作者简介] 刘旭东 (1964—), 男, 广东揭阳人, 教育学博士, 西北师范大学教授, 博士生导师, 从事教育学原理研究

逻辑上自足的教育理论体系的建立，诸如人为什么有“我思”这种天赋以及教育如何引导、诱发这种天赋等这样一些深层次的问题始终困扰着人们，得不到合理的解答，由此导致的是要么把教育描述为不依外物的“不怕做不到，就怕想不到”、完全由某种本质决定、可以预设的活动，要么在思辨中实现各种教育矛盾的统一，教育现象和教育活动中的诸多的异质性因素被消解。例如，在研究所谓教育的本质问题时，研究者可以不深入到教育实践的现场去搜集第一手资料，而是以理性和逻辑为工具，采用思辨推理、抽象分析的方式对事实进行理论推导，由此提出对教育本质问题的认识。尽管这个过程似乎很严密，但由此引发了无休止的争议，在理论和实践上带来了许多困惑。因此，尽管自我的思想方法确立了近代以来人在教育中的主体地位并奠定了教育理论体系的确定性基础，但它在面对教育理论和实践间客观存在着的诸如目的与手段、对象与方法等二元对立的难题时采取的策略往往是由方法选择对象，致使诸如自然属性与社会属性、个人本位和社会本位、理性与非理性、共性与个性等长期以来困扰教育理论的矛盾都是凭借思辨去化解的。这种在书斋中获得的抽象思辨的教育认识没有看到教育的实践生成性，自说自话似的逻辑对于教育实践几乎不会产生任何影响。正如格里芬所说的那样，这种宏伟叙事化的教育理论“否认自然具有任何主体性、经验和感觉”^[3]（P2），被“祛魅”了，教育被描述为似乎是只需要技术套路而不需要智慧的简单重复活动，教育现象所包含的丰富意义被消解，教育理论失去了本有的关注人生的哲学品格，成为一味被演绎推理的知识，其存在的合理性屡受质疑。在这种背景下，恢复教育理论的学术本性，使其形态、表达方式乃至价值旨趣能够与时代精神相一致，予教育实践以不可或缺的支持成为教育理论发展的时代精神。

受势力强大的本质主义和还原主义思想方法的影响，在知识形态上，具有浓郁预设色彩的教育理论有三种类型：一是哲学思辨的教育理论。这种类型的教育理论在方法论上视教育为“被决定”的现象，总要提出一定的假设来陈述教育的最一般的规律性，并试图从某种既定的观念出发讨论如何培养理想的个体，认为教育理论是被推理和演绎、可以被还原和被决定的观念体系。二是逻辑实证的教育理论。这种类型的教育理论试图消解自己的知识类型和性质的特殊性以求与自然科学趋同，基本做法是通过强调自然科学规范在教育理论中的运用而拒

斥形而上学，以求获得所谓确凿的教育知识，漠视教育现象与教育问题的哲学意义与相对独立性。三是社会决定的教育理论。这种观点认为教育理论是一门相异于自然科学、社会属性鲜明的自主学科，主张教育理论要彻底摆脱实证主义、行为主义等以“价值无涉”为理论特色的思想文化的影响，从社会存在来审视自身的性质与功能，关注自身的正当性与合理性。上述三种类型的教育理论出现的时间、倡导的主要观点、学术旨趣和价值取向等不尽相同，但都存在着不足。主要表现在以下几方面：第一，由于与“标准”的科学之间有较大差距，缺乏对人的发展的时间结构的深刻的认知，哲学思辨的教育理论屡受具有实证取向或现象学取向的教育理论的发难，无论它在逻辑体系上多么完美，都难以与丰富多彩的教育现象和教育活动完全对应，也不能全然地说明其丰富性，教育理论与教育实践之间的矛盾很难在思辨和逻辑推导中实现超越。第二，以客观性、实在性为特征的具有自然决定论和逻辑实证色彩的教育理论无视教育活动的复杂性，尤其是漠视了教育理论的社会历史性，经常困惑于事实与价值、理想与现实的矛盾中，这屡屡受到具有价值关切情结的教育理论的批评和指责。第三，社会决定的教育理论倡导通过确立一个在观念上平等的社会和政治模式为教育的合理性提供条件，这尽管有意义，但由于它漠视教育的能动性而夸大了教育的社会制约性，未能看到教育在具有社会制约性的同时也存在着相对独立性，教育理论的文化品格被夸大的社会制约性所桎梏，因而也饱受责备。^[4]

“实践追求的价值与科学追求的不一样，甚至各个不同的‘实践’领域追求的价值都不一样，相互之间不能相互取代。”^[5]（P39）无论是从目的、内容还是在形式上，教育都是有自身旨趣的独特的实践领域，作为对其进行诠释和说明的教育理论必须充分体现其这一特性，正如科学知识社会学（SSK）代表人物皮克林所说：“科学知识不应该被视作对自然的透明的表征，而应该被视作相对于某种特定文化的知识，这种知识的相对性可以通过社会学的利益概念而得到刻画。”^[6]（P5）教育理论如果不顾及人的身心发展的时间结构和教育活动得以发生的社会历史性而生搬硬套地用某种预设或既定的模式来解读教育、规范教育，不仅会抹杀教育理论本有的反思性，而且形形色色具有预设性和规范色彩的理论就会大行其道，从而把教育活动的丰富多彩性桎梏于种种人为设定的边界之中。只有保持自身存在方式的独特性、坚持自身的实践本性，

以意向性和复杂性的目光看待人的成长，并在这个过程中积极行动、大胆实践，教育理论才能摆脱传统思辨哲学的束缚并区别于传统意义上的实证科学，确立自身独特的领域和范围。

三、教育理论要面向丰富多彩的生活和教育实践

随着对教育的把握的深刻化，教育理论开始发生面向生活和实践的时代转向，这一转向是对其研究旨趣、思维方式和途径方法等方面的根本性转换，体现的是以一种能动、积极行动的姿态回到对教育现实的思考，以区别于传统的形而上学的教育思维方式和所有思辨的教育理论的抽象原则。

知识社会学认为，知识是在特定文化、历史语境中生成的，它与这个背景之间的内在关系是无法摆脱的。同样，教育是生发于特定情境中的活动，具有鲜明的社会历史性、生成性和建构性，这就决定了教育现象的多变性和解决教育问题的复杂性，因此，对教育现象的任何解说只能是在一定范围、一定层面、一定条件下以一种视角、一条途径看待教育的结果，具有特定的语境性，那种试图以线性的、因果必然的、绝对化的方式来解说教育现象或解决教育问题的思想方法违背了教育的智慧性，而且那种试图去寻找一种客观绝对的教育知识的企望是徒劳的。尽管当下的既定现实和存在有可能被作为我们一时的行为的借口，但存在的未必是合理的，既定现实和存在中必然包含着固有的局限性，因此它不能成为我们解说教育的最后根据，必须不断对其进行前提批判。如果不加批判地以此为依据来解说教育，相关认识就必定会因为前提的有限性而被蒙蔽，就必然使认识陷于某种有限的视野中。基于知识社会学的观点，合理的教育理论的逻辑路径必须是从对象到方法，即根据问题的性质和形态选择方法，而绝不能先预设某个立场再选择方法。^[7]为此，认真审视这个前提，由对象选择方法是科学合理的教育理论的构建路径。

面向实践的教育理论是对“日常生活的教育学”的历史的思考，为此，要消解宏伟叙事性，致力于对可能生活的开拓。在看待与生活具有同构性且变化不居的教育现象时，其复杂性和丰富性使得任何有普适倾向的教育理论都难以充分地对它做出诠释，能够与其相一致的只能是个别化的理论，这种理论具有鲜明的利益性，它发生于特定的情境中，具有鲜明的生活性，其思维方式是历史、批判和建构的，参与到了个体的活动过程中，具体体现在特定的情境和解决问题的需要之中，能够帮助人

们有效地把握教育的价值和功能、合理地解决教育问题。^[8]正如皮克林在表达科学知识社会学的旨趣和追求时所指出的那样，要“强调科学行动者的力量，即知识是用来使用的，不是用来沉思的；行动者具有自己的利益，作为知识的工具能够成功地促进或阻碍这种利益的实现。”^[6]（P5）然而，区别于显性知识，这种知识是内隐的，难以以形式化的方式予以揭示和研究，也难以用语言充分地表达出来。对此，马克斯·范梅南有精辟的认识。他指出：“语言并不足以描述经验，最好的词汇也无法表达我们隐秘世界的丰富性和独特性。……语言最终是无法触到我们内在经验的基本特征和隐秘品质的。”^[9]（P3）为了能够深入把握“我们内在经验的基本特征和隐秘品质”，直面现实的反思无论对于教育理论或是个人的教育实践都具有特别重要的意义。正是在这个意义上，教育理论的功能不能仅仅着眼于“解释世界”，更要能够指导人们变革教育现实、实现可能生活。

面向实践的教育理论要具有反思性。对于反思，存在着多种见解。有人认为反思就是思考，还有人认为，反思是人的一种经历，“它与具体情境保持着距离，以期对那些经历所隐含的意义进行考虑。”^[10]（P134）“反思被描述为一种思考，一种对事物的关注，一种对人性的倾听。总而言之，周全的反思是对生命、生活、生存意义的探询。”^[9]（P15）更有人认为，反思“是一种重构过去的特殊方式，是一种处理当前情境中的突发事件的为了未来的意向。”^[11]（PP. 88—93）尽管对于反思存在着多种不同的理解，但必须说明的是，它不是一般意义上的思考，而是在特定的情境中、基于某种坐标实现的活动，而所谓情境和坐标的基本内涵就是情境性和生活性，“含有对行动方案进行深思熟虑、选择和做出抉择的意味。”^[10]（P133）犹如有关学者所说：“反思行动是一个过程，目的是加强人们的沟通交流能力，以他们最贴切、最合适的交流方式进行沟通。”^[12]（P5）其中情境、人际关系、生活、行动是理解其内涵不可或缺的关键词；一定的情境是诱发反思的前提，人际关系和生活是反思的内容，行动是反思的旨趣和得以实现的条件。因此，教育理论的反思性所表达的不仅是个体的教育信念，同时也是不断提高教育活动的自觉性和文化批判性、驱动教育更好地行动的力量源泉，这是具有实践特性的教育理论的基本特征。

四、行动的教育理论

教育理论学术旨趣的时代转向表明，在扬弃一

味沉溺于思辨的形而上学情结以后，教育认识的路径不再是全然的演绎推理和思辨，教育理论担负起了提供具有强烈人文关怀和历史变化性的教育价值观念，使人们能够以对话的形式把握、理解并描述和解释教育，同时也能够更大胆地探索、积极行动、创造可能生活的职能。维果斯基的“文化—历史活动理论”认为，只有在人所经历的历史和文化背景下来理解人的发展才有意义。人类的活动都发生于特定的情境，每个人都试图运用各种文化工具、方法、物件等去改变某些物质情境的现状以达至其活动的目标，这就意味着任何具体的教育情境都是一定文化和交往活动的结果，任何教育活动的当事者都有其独特的文化和历史经验，它不能不沿着这些经验的文化和历史脉络而展开。基此，教育不是一个孤立静止的片段或恪守某一机械运动规律的过程，也不是一个外在于人的自在存在，而是在多重复杂因素交互影响下人为自身成长而建构的具有历史的、情境性和地域性的存在。任何教育现象和教育问题的生成与出现都有其当然的历史和文化背景以及由此延展的发展脉络。它以人的成长为主线，是人的自我否定、自我发展和自我完善、不断占有自身本质以实现人的自由和全面发展的创造性活动。作为与人的生活同构的活动，教育无法超越特定的社会历史背景、特定的时空条件以及特定的教育对象，对它的解释和认识不能脱离对其这个基础和脉络的挖掘与把握。只有基于这样的观点认识教育理论，教育为人生活得更美好的服务功能才能得以彰显。

后知识社会学认为，科学本身不仅是一种存在方式，也是在一个复杂的社会化环境中实现的自我完善、自我发展、不断展现自己的动态的调整过程。“科学知识不是由物质世界给与的，而是通过在科学家与其工具之间的社会互动生产和建构起来的，这种互动以概念工具为中介，后者是为了建构和解释实验结果而创造出来的，由这种主义得出的结果是一种‘积极活动中的科学’的更具科学性的描述，这种描述能更好地消除科学家意识中的神秘色彩。”^[13]（引论，P16）后知识社会学对于科学的独到认识对于消解教育理论与教育实践之间的沟壑有重要启示。教育是实践性的社会活动，我们既不能只是从客体的角度去理解教育，也不能一味从精神活动的立场去认识教育，更不能用抽象化的语言来描述和表达自身在教育过程中的存在方式和状态。那种无视人的存在和发展的各种特性而试图去建构一种能够解说一切教育现象的、普适的教育理

论的努力有悖于教育活动的复杂性和实践本性。为此，教育理论就是对教育的这个实践本性的揭示，旨在充分认识到发生于具体的情境中的教育实践的生动性和丰富多彩性。

这种具有建构性和生成性的教育理论有以下几个方面的学术旨趣。

回归教育的原点。教育和人的发展一样是当下正在发生和进行的活动，对它的原始体验与本质直观是最真切和实在的。当代教育理论不再桎梏于学科的藩篱，不再以增加教育知识为旨趣，而是反对本本主义和先验决定论，努力超越以往实体本体论教育理论固持的主客二元对立的思维方式，放弃对自身形态“无涉性”和形而上学的追求，将自身自觉地融入到教育实践中，注重先于教育理论逻辑的原始体验与本质直观，以自身独特的方式诠释教育现象和教育活动的丰富多彩性，启迪人们更加深刻全面地认识教育，探索既不同于实证科学也不同于哲学思辨、符合教育本性的存在样式。这种具有浓重回归教育的原点的教育理论特别关注人成长和发展的真实状态，期待在复杂多变的社会条件下，教育的价值和功能能够得到充分展现。

坚定教育的生活立场。基于回归生活世界理论，当代教育理论倡导互相尊重、彼此平等的对话意识，高度关注人的存在境遇和生活意义，主张教育要面向实践和生活，以自身所具有的反思行动性从生活出发去寻求教育的价值和意义，努力摆脱以往的学究气，反对脱离生活世界去寻求普遍主义和绝对主义的价值理想。在其视野中，教育不再被诠释为是静态的、可以供人们在书斋中进行思辨推理的社会现象，相反，它是动态变化的，是主体浸入其中并亲身实践的“教育生活”。对教育来说，只有在人类的生活和实践中方能充分地显示出自己的本性，也只有在其中，它才能得到全面的把握。

彰显教育理论的文化批判性。在超越具有本质主义和宏伟叙事色彩、沉浸于构建纯粹形而上学的、普适性的理论体系的发展阶段以后，今天的教育理论正在转变为能够深刻关注人生存的现实和多样化的发展需要、有强烈文化批判性的理论。为此，它重视教育实践旨趣的丰富性和实践形式的多样性，关注人的实践活动和具体生存境遇，强调各种不同教育叙事、教育知识之间“差异”的合法性，认为教育理论不能以求“同”为依归，而要求“异”，以充分把握教育实践的旨趣和形式，并通过积极行动的方式介入到教育实践。作为对教育本性的反映，教育理论的学术使命是通过理论创新深层

地介入丰富多彩的教育实践以提升教育实践的水平和质量。为此,只有通过理论创新去完善已有的教育理论,才能孕育新的、符合教育实践需要的新理论,进而实现教育理想。

展现教育理论的人文价值。教育是与人成长同步的活动,随着知识转型,教育理论的知识基础要在多元文化价值观的引导下实现重构。在社会转型时期,社会为人的发展搭建了广阔的平台并提供了多重可能性,教育之于培养人的多方面功能能进一步得到展现,教育理论难以再充任一味规范

教育实践、为教育活动立法的角色,教育理论的人文色彩得到彰显。区别于以往以学科化为依归的教育理论,这种具有人文色彩的教育理论是面向实践的。在其视野中,教育是人与文化交互作用、相互影响进而促进人自身得以更好地发展的意蕴总体,它丰富的文化价值和意义向每个人开放,每个人都可以分享、倾听和领会。为此,它特别关注人发展的现实以及人存在和发展的具体境遇,希望能够在这样的状况下去考察人的发展,同样也是在这样的真实状况下促进人的发展。

[参考文献]

- [1] [德] 底特利希·本纳. 普通教育学 [M]. 彭正梅译. 上海: 华东师范大学出版社, 2006.
- [2] [美] 梯利. 西方哲学史(下卷) [M]. 葛力译. 北京: 商务印书馆, 1979.
- [3] 大卫·格里芬. 科学的返魅 [A]. 大卫·格里芬编. 后现代科学——科学魅力的再现 [C]. 马季方译. 北京: 中央编译出版社, 1995.
- [4] 刘旭东. 从知识的教育学到实践的教育学 [J]. 高等教育研究, 2008, (7).
- [5] 刘森林. 实践的逻辑 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2009.
- [6] [美] 安德鲁·皮克林编著. 作为实践和文化的科学 [M]. 柯文, 伊梅译. 北京: 中国人民大学出版社, 2006.
- [7] 刘旭东. “无立场”的教育认识与人的全面发展 [J]. 西北师大学报(社会科学版), 2010, (2).
- [8] 刘旭东, 吴银银. 超越理性主义: 实践的教育理论的发展路径 [J]. 西北师大学报(社会科学版), 2012, (3).
- [9] [加] 马克斯·范梅南. 生活体验研究——人文科学视野中的教育学 [M]. 宋光文等译. 北京: 教育科学出版社, 2003.
- [10] [加] 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001.
- [11] [加] F. 迈克尔·康纳. 经验与教育 [M]. 姜文阁译. 北京: 人民教育出版社, 1991.
- [12] 大卫·阿彻, 凯特·钮曼编著. 沟通与权利——反思行动实用参考资料 [M]. 北京: 中国农业大学出版社, 2005.
- [13] 安德鲁·劳斯. 科学大战 [M]. 夏侯炳译. 南昌: 江西教育出版社, 2002.

From Design to Practice: The Changes of Education Theory

LIU Xu-Dong

(College of Education, Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[Abstract] Philosophical speculation, logistic demonstration, and social decision are three basic types of educational theory with metaphysical character, and they are the products of knowledge tradition with essentialism and rationalistic philosophy, and they have natural limitations. Contemporary educational theory has made great effort to clear up abstract character and solipsism of educational theory, changed long-term excessive attention to educational cognition activity, and paid attention to richer and more colorful educational practice. Thus, the changes of discarding pure metaphysics, surpassing privative thinking method, spurning political tendency, and breaking away from dogmatism modes of discourse has taken place. Thus, inter-subject, practice, and life become the key words of modern educational theory.

[Key words] educational theory; design; practice

(责任编辑 王兆琛/校对 丁一)