

一个全方位、多层次、宽领域的教育对外开放格局。在这样的时代背景下,西方许多现代教育理念传入了我国。例如,仅仅在课程教学方面就有“学生为本”,“研究性学习”,“玩中学”,“合作学习”,“多维度学习”,“反思性教学”,“发现教学”,“差异教学”,“暗示教学”,“非指导性教学”,“有效教学”,“活动课程”,“人本课程”,“校本课程”,“个性化课程”,“探究式课堂”,“能力迁移”,“形成性评价”,“过程性评价”,“教师专业发展”,等等。应该说,我们很多学校教师对上面所提及的这些西方现代教育理念已经比较熟悉,并运用在他们所写的科研文章当中。但是,从我国学校整个教学实践来看,显然还不是十分理想,一些我们引入的一些西方现代教育理念还只是停留在理念上或字面上。

面对在我国学校实践中存在的这种矛盾现象,首先应该思考的是,我们引入的这些西方现代教育理念是在西方学校实践的基础上形成的,它们实际上反映了当今西方学校的实践图景。比较我国学校实践和西方学校实践,两者之间显然存在着很大的差异,或者说两者的实践图景是不同的。因此,要能够使这些西方现代教育理念真正与我国学校变革结合,那就必须促使我们学校实践的变革。如果我国学校实践不变革,那怎么能够真正吸收这些现代西方教育理念,把这些西方现代教育理念变成我国学校的实践图景。

基于比较的视角,上述应该思考的第一个问题也许是历史的理论问题,第二个问题也许是现实的实践问题。但是,应该看到,具有永恒性的学校变革既是一个理论问题,更是一个实践问题。

(作者单位:浙江大学教育学院)

知识变迁与我国外国教育史学科改革的新思维

王保星

—

作为一类神秘而非经验的知识,原始知识源于宇宙或自然的神秘力量,表现为一种“神启”或“天启”。相对于神秘知识,个人既非知识主体,更构不成知识客体,只是显现和表述“神启”或“天启”知识的工具。就其反映对象而言,原始神秘知识也不是对“神”或“天”的奥秘的全部甚或部分反映,充其量只是为人类认识某种自然现象提供可能或有限的线索。此外,一般人理解这类神秘知识,还往往需要借助于那些被认为能够更好地感知启示的人——巫的帮助。^①

原始知识得以传播的途径一般有两种:即时性的“仪式”与历史性的“神话”。借助于前者,“巫”得以向所有仪式的参与者传达由“神启”或“天启”构成的原始神秘知识;后者则为神秘的启示所包

^①本文借鉴19世纪法国社会学家孔德关于人类理智阶段的划分,并援用石中英教授在其《知识转型与教育改革》中有关人类知识观类型的划分,将人类知识阶段划分为神学知识阶段、形而上学知识阶段、科学知识阶段和后现代知识阶段。每一阶段的主导知识类型分别为神学知识、形而上学知识、科学知识和后现代知识。事实解释方式的主观臆测结果构成了神学知识;形而上学抽象的结果构成了形而上学知识;观察和实证的结果则导致科学知识体系的形成;对现代科学知识进行质疑与解构的结果导致后现代知识的诞生。事实上,各类知识类型在不同阶段的交叉分布以及不同阶段知识之间的继承与创新,共同构成人类知识转型与变迁的整体图景。

含的知识脱离或超越具体的仪式场景提供了可能,使得神秘知识以一种简化和直接的方式传播。各民族史诗,如《荷马史诗》,其主体部分即是人类早期的神话传说、民间故事和寓言等。《伊利亚特》被理解为“一部在人类文明刚刚崭露曙光时期神话与传说的杂糅体”;^①汤因比在对人类文明起源的解释中引入了“神话线索”,并结合相关神话与传说探讨了古埃及文明、苏美尔文明、古代中国文明、玛雅文明、安第斯文明和米诺斯文明以及诸多子文明的起源。^② 此类知识的合法性、真实性端赖其神圣起源,即波普尔所谓的“知识的神圣起源”。声称自己的表述来自神启,或者凭借神的名义起誓,成为人类社会早期原始知识成就其知识威权的有效手段。

在人类社会早期,原始初民在生产和生活实践中曾经积累起大量的经验,却未能获得“知识”的名分。原因在于此类经验能够与某种神秘力量建立起联系的可能性是有限的,也只能在个体之间,在生产和生活过程中借助于口耳相传的方式实现传播。相对于这类生产和生活经验,神话知识则在人类初民的生活中发挥着重大的意义。原始知识为人类初民提供了一种解释世界的模式,既对各种难以理解的自然现象提供了一种解释,尽管这类解释往往是歪曲的、虚幻的,但其毕竟为人类实现与自然的沟通,实现人类与外部环境的适应与协调,克服人类的恐惧,提供了一种可能。^③ 在关于原始教育的研究与描述中,缺乏对人类社会早期知识状况的充分重视。基于原始知识的基本构成,需要对“仪式”作为教育形式的价值进行更多的研究,“青年礼”、“成人礼”等重大仪式见证着人类社会早期个体成长的重大事件。相对于其他生产经验和生活经验所构成的知识体系而言,仪式文化和神话传说所构成的原始神秘知识,更有可能成为原始社会教育的主体内容。

二

原始知识在为人类初民提供一种解释世界的模式的同时,还始终面临着一种自身难以克服的危机。一方面,面对不能把握的源于神秘力量的启示,作为原始知识分子的“巫”其对神秘力量的叙述,准确地说,是转述,只能采取类比、想象、隐喻或拟人的手法;其表述原始知识的语言往往充满歧义和即时的情景化表述,难以满足人类清晰解释世界的愿望。另一方面,原始社会末期,生产经验的积累和人类获得生活资料能力的提升,在为人类创造更多物质财富的同时,还导致人类社会出现贫富分化、财产私有、压迫奴役等现象。这些新的社会现象是原始知识,是那些“神启”或“天启”难以解释的。所有这些现象为一种新类型知识——形而上学知识的产生提出了客观需求。

相对于原始社会各部落彼此封闭,信奉多神论,各自拥有自己的种族图腾或崇拜圣物而言,奴隶社会以及此后的封建社会在抛弃“泛神论”的基础上,主张“一神论”或“本体论”的知识生成基础,强调人类社会权威来源的一元化。这一知识诉求得以满足的前提在于,对万事万物的本源实施一种基于逻辑的抽象思考,思考的结果导致形而上学知识的诞生,该类知识直接指向万事万物的本质和存在的依据。前希腊时代或希腊时代的哲学家(爱智者)关于世界本源的思考;苏格拉底借助于“苏格拉底方法”终生追求知识与智慧,引导那些依据神话传说、民间故事和神圣启示而自以为拥有知识的人,在经过对话式的辩论之后,最终承认自己的无知。苏格拉底在探索真知的过程中所形成的基于怀疑精神的知识探索之路,为后继者指明了方向;^④柏拉图著名的“理念论”提出和“两个世界(理念

①王晴佳:《西方的历史观念》,上海:华东师范大学出版社,2002年,第6页。

②阿诺德·汤因比:《历史研究(上卷)》,郭小凌等译,上海:上海世纪出版集团,2010年,第66-84页。

③石中英:《知识转型与教育改革》,北京:教育科学出版社,2001年,第49页。

④[德]爱德华·策勒尔:《古希腊哲学史纲》,翁绍军译,上海:世纪出版集团、上海人民出版社,2007年,第112-116页。

世界和现象世界)”的划分;亚里士多德“形式与质料”的提出和“三段论”的运用,都是对世界本源以及万物本质实施形而上学思考的结果。

在哲学家对现实世界实施形而上学思考与探索的同时,基督教的诞生以及在西方世界的传播成为形而上学知识诞生的另一重大来源。以奥古斯丁为代表的一批中世纪早期教父哲学家援用柏拉图的理念论,以托马斯·阿奎那为代表的经院哲学家运用新柏拉图主义,建构起以《圣经》为核心的庞大的基督教神学信仰体系。概言之,相对于原始知识诉诸神秘力量赢取自身的合法性而言,形而上学知识更多地依赖个人对世界本源以及人类信仰所进行的形而上本体论思考结果。形而上学知识反映的是人类对世界本体的认识。世界本体存在于个人的感觉世界之外,获得知识的主要途径在于逻辑,而非感觉。真正的知识是抽象的,绝对的,终极不变的。神学知识隶属于形而上学的知识体系,上帝成为世界的唯一本源,记载上帝言行的《圣经》成为人类唯一可以信任的知识源泉。理性成为人类信仰上帝的工具。^①

形而上学知识直指事物本体,体现为哲学思考和神学信仰的皈依。造就献身于世界本源问题思考的世俗学者和神学经典解释的神职人员(包括神学家),成为教育的主要任务。传授形而上学知识,成为古代教育的核心任务和主要特征。关于学校的诞生原因,学校的出现,当然需要具备较为复杂的社会历史条件,但一定历史时期知识的类型、总量、性质以及与社会民众的关系,也应该成为促成学校诞生的主要因素之一。关于学校教育的内容,古希腊时期柏拉图所办“阿卡德米”、亚里士多德的“吕克昂”、伊索克拉底所创办的雄辩术学校、芝诺和伊壁鸠鲁开办的哲学学校等专门学校,古罗马时期的初级教义学校与高级教义学校,中世纪时期的修道院学校和中世纪大学,无不以探究世界本源的形而上学世俗知识或神学知识作为学习内容。形而上学知识为西方教育思想的发展与成熟提供了必要的知识基础,为从本体论角度建构教育思想体系提供了基本模式,人性问题、灵魂问题、世界本源问题、神学信仰问题及其形而上学知识提升了人类教育理论的抽象水平。

三

以中世纪晚期阿拉伯世界实用知识的传入为起点,一种新型的以强调知识的实际功用、强调经验、观察和实证在知识发现过程中的价值为主要特征的科学知识日渐成熟和成型。此后在世界范围内所开展的全球探险活动,新航路开辟,宗教改革运动,资本主义势力增强等,均促进并见证了科学知识的成长过程。在思想领域,培根、洛克、笛卡尔、斯宾诺莎和莱布尼茨对科学知识价值的诠释,对科学研究手段和方法的探索,导致科学知识逐步自形而上学知识的重重压制与封锁中突围出来,并在19世纪取得根本性胜利。科学知识成为最有价值的知识,科学研究范式得到推广和应用,科学研究方法论日益成熟。

相对于形而上学知识观,科学知识观主张科学知识是真正的知识,科学知识源于观察和实验,是经过逻辑证明且符合认识对象本质的知识。科学知识具有客观性、普遍性、可靠性和可验证性。科学知识的表述需要借助于假设、概念、符号、数据、范畴和命题。科学知识在为人类认识自然、改造自然提供工具的同时,极大地提高了人类改造社会和自身的能力。

在科学知识成长的过程中,专业科学研究者逐步取代神学家和形而上学的思考者,成为新的社会知识精英。科学知识逐步进入社会核心知识体系,服务于科学知识传播、发现与探索的机构取代

^①[美]格莱夫斯:《中世教育史》,吴康译,上海:华东师范大学出版社,2005年,第7-28页。

神学院和哲学学园等,成为主导性的新型教育机构。

科学知识观取代形而上学知识观,是人类知识领域的一场革命。“我们发现了科学。我们被科学炫目的光芒深深打动,因而为了科学知识而轻易抛弃了宇宙的故事……我们追求‘科学定律’,把‘故事’和‘神话’贬为儿童和部落民族的专利”。^①基于观察、实验和经验基础上的科学知识占据了知识王国的霸主地位。以牛顿经典力学体系的建立为起点的现代科学知识体系历经18、19世纪的发展,至20世纪获得飞跃式进步,生命科学、材料科学、计算机科学、宇宙科学、海洋科学和能源科学的发展极大地拓展了人类生活的空间,为人类提供了前所未有的丰裕的物质财富和便捷的生活服务。然而,科学知识在促进人类文明与知识进步的同时,却也给人类社会带来前所未有的精神危机。科学在排挤与贬斥形而上学知识的过程中,将关乎人类信仰的人文知识体系一并毁弃,最终导致关涉人类生活意义、幸福与信仰的神学知识、历史知识和神学知识日渐难以承担呵护和抚慰人类心灵的职责。

科学知识对西方教育所产生第一次大规模显著影响集中在文艺复兴时期,伊拉斯谟、梅兰克顿、蒙田等对以形而上学知识建构的古代教育进行了强烈抨击。此后,夸美纽斯致力于探索上帝缺席条件下人类教育的艺术,以自然为师;模仿自然,遵循自然成为包括卢梭在内的自然主义教育思想家摆脱古代教育桎梏的突破手段。斯宾塞“科学知识最有价值”的呼声,^②赫胥黎科学教育思想的传播,对西方教育界产生了意义深远的影响。^③科学课程在与古典课程与宗教课程的争论中逐步赢得有利地位,科学知识成为教育内容,教育世俗化、教育科学化成为现代民族国家教育发展的基本取向。在现代教育制度构建的过程中,旨在传授和探索科学知识的实科中学、研究型大学、综合中学、多科学技术学院等新式学校和研究机构纷纷出现。科学思维方式也渐渐成为教育科学发展的基本方式。裴斯泰洛齐以简化和还原的方式探求人类教育的基本要素,体现了对教育本质本体论思考的结果。^④赫尔巴特将教育科学的构建基于心理学基础之上,主张教育学科的研究决不可仅仅依赖于哲学观的演绎以及经验描述或反思的方法论,应该借鉴自然科学的实证性方法从事教育研究,要针对不同的教育问题运用不同的研究方法:用哲学方法从事教育价值问题研究,用科学方法开展教育事实问题研究。^⑤

美国进步主义教育运动将开展学校教育实验确立为教育运动的主要内容。现代教育理论的奠基者杜威主张,教育科学研究应借鉴甚至直接运用自然科学的某些研究方法。教育科学与自然科学一样,包含基本的科学特征,都应该寻求系统的探究方法。“根据这个观点,我认为科学表明有各种系统的探究方法,当把这些方法运用于一系列事实时,能使我们更好地了解这些事实,并且明智地、更少偶然性、更少成规地控制这些事实”^⑥。数学统计方法的运用、心理学实验研究方法的借鉴、教育实验研究方法的推广、教育测验与心理测量运动以及教育调查运动的兴起,均在较大程度上强化了20世纪教育科学研究的科学化和实证化趋势。

①[美]大卫·雷·格里芬:《后现代科学—科学魅力的再现》,马季方译,北京:中央编译出版社,1999年,第69页。

②[英]赫·斯宾塞:《斯宾塞教育论著选》,胡毅、王承绪译,北京:人民教育出版社,1997年,第91页。

③[英]托·亨·赫胥黎:《科学与教育》,单中惠、平波译,北京:人民教育出版社,2005年,第81-95页。

④王保星:《大道至简:裴斯泰洛齐的教育智慧解析》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2010年第4期。

⑤叶澜:《教育研究方法初探》,上海:上海教育出版社,1999年,第60页。

⑥[美]杜威:《杜威教育论著选》,赵祥麟、王承绪编译,上海:华东师范大学出版社,1981年,第277页。

四

后现代知识观的成型是在质疑科学知识观的过程中完成的。无论是18世纪卢梭就科学进步的非道德含义所做出的分析,还是19世纪德国思想家狄尔泰所提出的“精神科学”概念,都直接对科学知识的合法性提出质疑。20世纪的知识社会学和科学哲学也都对科学知识的普遍性价值和中立性特征提出质疑。享有“知识社会学之父”的舍勒强调所有知识无不受制于认识者的社会阶层和意识形态,不存在所谓客观中立和普遍有效的知识体系。曼海姆提出“社会决定的知识”概念,主张任何一种知识体系都体现出一定的社会历史性,其价值与意义须被置于一定的社会历史条件之下才可以被发挥,被理解。波普尔认为包括科学知识在内的所有知识都是“猜测性的知识”,可证实性并不能赋予知识以可靠性,更不能赋予知识以真理性,要求以“可证伪性”或“可反驳性”作为区分科学与形而上学知识的标准。^①

在知识社会学和科学哲学批判科学知识观的基础上,福柯和利奥塔尔则从一般知识论的层面上,对科学知识观提出质疑,并最终建立起后现代知识观。20世纪60年代后现代思想家福柯在注意到知识转型及其社会实践意义的同时,还提出著名的知识-权利、知识-话语理论和“被压迫知识”和“被压迫知识的反抗”等概念和命题。^② 利奥塔尔在对现代社会人类知识转型作出分析的同时,努力从整体上廓清当代人类知识形态的转变,并运用“后现代知识”指称至少从20世纪50年代开始的伴随着后工业时代的到来而呈现的新的知识状况。利奥塔尔将此种新知识的主要特征概括为:知识总量决定于可被转译为信息的数量,知识体系中那些不能被翻译为信息的东西最终面临被抛弃的命运,可译性成为知识存在的先决条件,“知识只有被转译为信息量才能进入新的渠道,成为可操作的”^③;“谬误推理”成为知识实现合法化的手段,知识的异质性得到尊重和宽容;知识实现了自身“商品化”的过程;面临知识大网,每一个人均可以行使自己的知识权力。

概括来说,后现代知识观的基本立场包括:人类知识形态的多样性。人类社会生活的多样化历史条件和多元化的文化形态,决定了人类知识形态的多样性。每一知识形态应该获得同等的尊重;人类知识表现出历史条件性特征。不存在抽象纯粹的知识,只存在带有具体历史烙印的知识;知识并不是对于其认识对象的“镜式”反映,任何知识都是认识主体对于认识对象性质的一种假设,一种局部认识,一种有待于进一步完善或修正的认识;知识的陈述方式是多样化的,描述性陈述、规范性陈述和叙事性陈述都是有效的知识陈述方式。^④ 受后现代知识状况的影响,20世纪中期以后作为教育思潮与教育实践的后现代教育日渐成型,伴随着对教育现代性的质疑和批判,个体知识、地方性知识、隐性知识和本土性知识在教育实践中获得越来越多的重视。要素主义、永恒主义、存在主义教育思潮受到越来越多的关注,批判主义教育学、新马克思主义教育学和被压迫者的教育学无不体现了对现代教育学的批判与反思。

^① 石中英:《知识转型与教育改革》,第73页。

^② [美]道格拉斯·凯尔纳、斯蒂文·贝斯特:《后现代理论——批判性的质疑》,张志斌译,北京:中央编译出版社,1999年,第63-70页。

^③ [法]让-弗朗索瓦·利奥塔尔:《后现代状态:关于知识的报告》,车槿山译,北京:生活·读书·新知三联书店,1997年,第2页。

^④ 石中英:《知识转型与教育改革》,第82页。

五

依循人类知识变迁历程,从知识维度解释或再现人类教育历史变迁的动因、形式、机制和模式,可尝试做下述思考:

首先,破除“依附论”,注重教育内容层面的知识变迁史研究,梳理外国教育史学科的自身逻辑。教育史观的“依附论”主张教育为社会物质生活的条件所决定,教育历史的性质由社会的经济基础和上层建筑所决定,人类教育的历史等同于人类社会的历史。^① 依据不同历史时期的人类知识状况,寻找人类教育活动不同于人类社会的政治经济活动、人类教育历史不同于人类社会历史的自身逻辑和发展规律。相对而言,教育发展阶段和水平更直接地受社会知识状况的制约,强化知识观变迁史的研究,将原始知识、形而上学知识、科学知识和后现代知识具体化到相应历史时期的人类教育思想与教育实践之中,以知识的逻辑展示教育历史的逻辑,彰显人类教育活动自身的历史轨迹,如此才可能更为客观地理解不同国家与地区的教育发展水平与其政治经济发展水平之间出现的反差。

其次,超越“碎片化”,开展基于知识演进与交流的外国教育史研究。教育史的演进见证了知识观的嬗变与转型,同时知识与教育的内在必然性关联决定了人类教育的历史在很大程度上表现为人类知识交流与传播的历史。一方面,原始知识、形而上学知识、科学知识与后现代知识体系之间体现了人类知识所发生的代际变革性继承,学校制度、教育思想、学校组织、课程内容以及教学组织形式变革的直接动因均可以借助知识的变迁获得某种更为直接和全面的解释。另一方面,人类在不同历史阶段还在事实上上演着横向的知识交流与传播的历史。探索知识交流的动因、方式与手段,探索国家与地区间实际的知识交流对输出地区与输入地区教育理论与实践的影响,以更好地超越以民族国家为主要叙事单位的“碎片化”表述方式,致力于建构整体化的外国教育史学科体系。^②

第三,扬弃“规律说”,重新定位外国教育史研究的功能定位,寻求知识转型与人类教育变革之间的历史性与逻辑性关联。将包括外国教育史在内的教育史研究定位于探索教育发展规律,并将教育发展的外部规律(体现为教育与其外部系统各因素的联系)等同于教育发展的内部规律,致使有关社会政治变革、经济发展、科技进步、宗教信仰对教育的影响,哲学、心理学、社会学等学科发展对教育学科的影响,成为教育史研究的“经典”问题。教育自身的演进及其发展机制的探讨未能得到系统的研究与整理。在外国教育史研究中引入、强化并放大知识观转型与教育变革之间关系的研究,探索不同类型知识为教育制度体系、教育组织形式、教育思想观念、课程与教学内容的变革所提供的具体知识保障,寻求知识转型与人类教育变革之间的历史性与逻辑性关联,为最大限度展示、“还原”人类教育历史发展过程,充分发挥教育史研究的镜鉴功能提供可能。

(作者单位:华东师范大学教育学系)

(责任编辑:蒋永华)

^①张斌贤:《教育史观:批判与重构》,《教育学报》2012年第6期。

^②王保星:《我国外国教育史研究的“碎片化”与“整合”》,《河北师范大学学报》(教育科学版)2012年第9期。