

教育实践也应联系教育哲学

吴元发*

【摘要】“教育理论联系教育实践”已然成为一种思维定势。在此种背景下,有必要辨明教育理论的多层次性,澄清教育哲学自身的逻辑及其纯粹性与超越性。教育哲学作为一门研究教育的“自然”或“本性”的学问,要求教育实践联系教育哲学。

【关键词】 教育哲学;教育实践;实践教育哲学

“教育理论联系教育实践”的话语方式,国人熟悉已久。若“教育理论联系教育实践”命题为真,似乎也只是说了一半。当一种观点或方法被人们普遍接受,往往在思维固化甚至意识形态化的同时遮蔽其另一面相。由此,至少在学理上有理由反问:教育实践为什么不应该联系教育理论?此外,这个命题中的“理论”到底何指,并不明晰。何况当今是个教育学分支学科盛产的分娩时代,“教育X学”正在茁壮成长。^①因此,笼统地使用“理论”一词,并不能准确地陈述教育理论与教育实践的关系。在谈及教育哲学与教育实践的关系时,教育学界几乎一边倒地认为教育哲学应该向实践哲学转向,即教育哲学应该转变为实践教育(哲)学。这种转向表面上能解决教育哲学与教育实践的脱节问题,而实际上恰恰相反,教育哲学将变得无力指导教育实践,同时使教育哲学与教育实践相互僭越,从而混淆了二者的逻辑,走向了二者的自我否定。

一、“教育理论”辨

近代以来,随着教育学科的分化,“教育理论”一词难以准确陈述不同的教育学科分支。早在1876年,赫尔巴特的弟子维尔曼(Willmann)明确把教育理论区分为教育科学理论与教育实践理论。^②这种二分法顺应了科学方法渗透教育理论的潮流,但它不足以反映作为教育理论之一的教育

* 教育学博士,南京师范大学道德教育研究所讲师,210097。本文系国家社会科学基金教育学青年课题“德性与规则:西方道德教育的古今之变与古今之争”(CEA130142);南京师范大学“高层次人才科研启动基金”项目的阶段性研究成果。

① 参见瞿葆奎,唐莹:《教育科学分类:问题与框架》,瞿葆奎主编:《教育科学分支学科丛书》,北京:人民教育出版社,2002年,代序。

② [德]沃尔夫冈·布列钦卡:《教育学知识的哲学——分析、批判、建议》,载瞿葆奎编:《元教育研究》,杭州:浙江教育出版社,1999年,第495页。

哲学的规范性特征。遂有布列钦卡(Wolfgang Brezinka)以“三分法”取代“二分法”的理论探索。布列钦卡把教育理论分为:实践教育学、教育科学、教育哲学。^①

实践教育学代表一种直接指向实践或教育行动的教育理论。实践教育学为实践提供三样东西:教育任务、完成教育任务的手段与实践知识。它首先要做的是根据一定历史条件下社会与文化的背景,以及人的现实需要来确立教育任务,并提供实效而有针对性的手段。教育实践是极其细节性、情境性的活动,因此它更需要实践知识来指导。

现代社会是一个“科学”高歌猛进的社会。随着科学的成功表现日益突出,教育理论自然会借鉴自然科学方法来呈现教育问题与研究教育现象,并试图探索教育的规律。这种以科学-实证为方法,以教育事实为研究对象的教育理论分支就是教育科学。它的主要任务是“价值中立”地呈现教育事实,并通过实证的方式揭示教育规律、或提出教育理论假说、或建构教育理论模型。

实践教育学直接针对教育实践,为教育行为或行动出谋划策。实践教育学与教育实践联系甚为紧密,也显得很“接地气”。因此比较受教育实践者欢迎。教育科学研究取材于教育实践,以科学的方法呈现教育样态与现状。它虽无实践教育学之通俗,但由于其反映和揭示的是所谓“教育科学真理”,它不容辩驳的事实性、必然性自然能征服教育实践者的头脑。实践教育学与教育科学,作为教育理论的两大分支在理论联系实践方面,确属典范。但对于教育哲学来说,由于其逻辑理路与前两者迥异,以致与教育实践的关系大有差异。正是这种差异,使得教育哲学饱受教育实践者的误解甚至嘲讽。因此,欲辨明教育哲学与教育实践的关系,首先要解教育哲学之奥义。

二、“教育哲学”辨

为了更好地辨明“何为教育哲学”的问题,可以把它一分为二:“什么是教育哲学”与“教育哲学是什么”。前者考察教育哲学的历史形态;后者考察教育哲学超历史性的本质。

(一) 什么是教育哲学

教育哲学主要有三种传统:形而上学教育哲学、规范教育哲学、分析教育哲学。^②形而上学教育哲学也可以称为思辨教育哲学,其典型代表人物为柏拉图。在他所著的对话录中,苏格拉底不断以“什么是”和“是什么”的方式追问诸如“正义”、“德性”、“美”等事物的定义,以便在“人事”上获得一种超越习俗、流变事物的确定性知识。在这种教育哲学中,主要表达的是教育即“灵魂的转向”^③,即让灵魂从观看习俗幻象转向洞外真理之光。

规范的教育哲学的“规范性”来源于其对哲学方式的辩护,而非一种宗教信仰或政治权威。因此它往往与思辨的教育哲学相生相伴。规范的教育哲学主要关涉三个问题:何为人类的卓越与优秀的德性,这些德性为何是卓越的,如何培养卓越的德性。^④分析教育哲学以分析作为工具,探索语言使用过程中概念间的联系,以便发现和澄清理解过程和知识话语中的混乱。^⑤分析教育哲学反对从哲

^①[德]沃尔夫冈·布列钦卡:《教育知识的哲学》,杨明全,宋时春译,上海:华东师范大学出版社,2006年,第20页。

^②[瑞典]T.胡森,[德]T.N.波斯尔斯韦特:《教育大百科全书:教育哲学》,石中英等译,重庆:西南师范大学出版社,2011年,第27页。

^③[古希腊]柏拉图:《理想国》,郭斌和,张竹明译,北京:商务印书馆,2002年,第272-311页。

^④参见W. K. Frankena, *Three Historical Philosophies of Education: Aristotle, Kant and Dewey*, Illionis: Scott, Foresman & Co., 1965, p. 25. 另见[德]沃尔夫冈·布列钦卡:《教育学知识的哲学——分析、批判、建议》,第498页。

^⑤[英]帕特里夏·怀特,[英]保罗·赫斯特:《分析传统与教育哲学:历史的分析》,石中英译,《教育研究》2003年第9期。

学原理简单地演绎到教育问题上的做法,认为这是一种由哲学强加给教育的做法。吊诡的是,对分析教育哲学的有力批判主要来自分析教育哲学的内部。^①

上述三种教育哲学是历史上曾经存在过的教育哲学样态,是对“什么是教育哲学”问题的回答。然而这并不能排除在一种新哲学方法兴起之后,还会出现多种新型教育哲学形态的可能性。任何一种教育哲学历史形态都只是一种“偶在论”存在样态。对教育哲学确定性、本质性特征的考察则应该通过回答“教育哲学是什么”来进行。

(二) 教育哲学是什么

教育哲学并不只是用哲学的方法来解释教育。它是以哲学的思维方式来探寻教育的真理。教育哲学相较于实践教育学与教育科学而言,具有更长远的“目的论”的关怀。它关怀的是三个整全:整全的社会、整全的教育、整全的个人。具体而言,教育哲学具有以下几个方面的规定性。

1. 追问教育“自然”

教育哲学追问“教育是什么”,更为准确地说追问“正确的教育是什么”。它不同于教育科学旨在揭示“教育事实是什么”。教育哲学是一种探寻教育“本性”或“自然”^②的尝试。具体说,教育哲学是这样一种尝试:旨在了解教育的本性并为之辩护。之所以需要辩护,就在于其本身是一种对教育的“本体”追问,从而显得“不合时宜”、“不接地气”。它本身并不考虑教育的具体情境与特殊性,而是对纯粹的教育“自然正确”^③追求。教育哲学并不关心其能否在具体的教育实践中现实化与技术化操作。如何操作是个实践教育学的问题,实践问题是技术性问题。教育哲学是关于“是什么”的绝对知识,而非关于“如何做”的相对知识。

2. 探寻教育“理性真理”

教育哲学是对教育“理性真理”的承诺。所谓教育理性真理是以人的纯粹理性探寻教育的“理性事实”。理性事实只存在于人的言辞中,教育哲学需通过言说的方式去探寻。与此不同,教育科学追求的是“事实真理”,即教育在现实中事实上是怎样的。它以价值中立的态度把教育现状中的事实从复杂的社会现象中剥离出来,并加以鲜活地呈现,就已经达到目的。它的主要目的在于揭示“科学事实”。教育哲学探寻理性真理是为作出健全的判断提供评判标准。因为教育科学恰恰只是“价值中立”地不断展示事实,而无法让我们作出“什么是对的,什么是错的”的判断。而教育哲学的首要问题就是何谓教育真理的问题,是评判现实教育对与错、好与坏的依据问题。它寻求回答的核心问题是:什么是正确的教育?只有符合自然或本性的教育才是绝对正确或正当的。教育自然正确是人类教育的终极价值标准。教育哲学就是在言辞中构建以美好生活为中心的符合“自然正确”的教育。

3. 关涉“善好生活”

在理论上可以把生活分为两类:现实的“纯然生活”与理想的“善好生活”。现代社会对人的管理已经不可能细化到个体内在德性的考察,只要个体不违反大规则,就被认定为合格公民。在这种粗放式的国家治理模式下,人们日益关心自己纯然生活的生存处境,变得更为“现实”。教育科学与实践教育学正进一步强化了这一境况。它直接扎根于教育的现实,以求获得人的生存条件的改善,以便满足生存之需,而实践教育学正是通过指导教育行动直接促成纯然生活的现实化。然而二者倾向

^①[英]约翰怀特:《再论教育目的》,李永宏等译,北京:教育科学出版社,1997年,英文版前言。

^②“自然”,古希腊文为 φύσις,拉丁文为 physis,英文一般译为 nature,中文一般译为自然或本性。这里的自然并非现代自然科学所说的物理自然,而是古典哲学所指人先于人而存在的本性,是在人之外判断事物对与错的客观标准。参见[美]列奥·施特劳斯:《自然权利与历史》,彭刚译,北京:生活·读书·新知三联书店,2006年,第82、83页。

^③自然正确,英文为 natural right,是指事物依凭自然或本性而正确,不是依据人为约定而正确。参见[美]列奥·施特劳斯:《自然权利与历史》,第82-167页。

于使人精神忙碌于现实而“两眼看地”，往往忽略了“头上的星空”。教育哲学正是要使人仰望星空——超越现实，追求那个高于现实的善好生活。教育哲学是以“人应该如何生活”、“什么是善好生活”为根本主题。纯然生活与善好生活的根本区别就在于后者是自洽的：不以其他目的为目的。教育哲学关涉的善好生活是“自然好”、“自然正确”的生活。^①

形而上学教育哲学、规范教育哲学、分析教育哲学都试图追问教育的本性，把教育引向“至善”。^②这个至善就是教育的原型。“哲学决不会超出商讨或争论的阶段，决不会达到决策的阶段。”^③教育哲学只对“正确的生活方式”和“正确的教育”进行辩护。实践教育学可能对现实的教育政策感兴趣，或基于某种世俗立场而为之辩护，但教育哲学只对教育真理感兴趣，并不依附于当下的某种秩序，更不为其合理性辩护。教育科学以揭露事实为天职，而教育哲学试图超越事实探寻“美好生活是什么”。

三、“教育实践”辨

教育理论可以三分为教育哲学、教育科学与实践教育学，因此不能笼统地谈论教育理论与教育实践二者的关系。在论及教育哲学与教育实践的关系时，人们往往把“教育的实践性”、“教育哲学（学）的实践性”与“教育实践”三者混为一谈。

（一）“教育的实践性”、“教育哲学的实践性”辨

教育作为一种培养人的活动，不管是个人的、家庭的还是社会的行为，显然都具有实践性。实践是指教育主体把教育理念付诸实际行动。“教育的实践性”这种提法在语法上犯了近似同义反复的错误，因为教育本身就是一种活动、行动或行为。教育的实践性这种提法如果尚存在一点意义的话，就在于它强调了教育的现实操作性与技术性。若把教育的实践性理解为教育内容与方式的实践性，则此问题就完全成了一个技术性问题。

对“教育哲学的实践性”的理解涉及对教育哲学的理解。教育哲学作一门探寻教育本性的学问，本身具有实践的“意向性”。亦即教育哲学所探寻的理性真理，对教育实践本身构成了一种规范和引导。“自然正确”与“善好生活”本身就是对教育实践在方向上的要求。从根本上说，教育哲学想脱离教育实践都是不可能的。

“教育的实践性”与“教育哲学的实践性”是指二者具有指向实践的属性。前者是指教育活动内在地具有实践性，后者指教育哲学本身在理论的最高层次上始终关怀教育的行动和现实。何为教育实践也可以区分为两个问题：什么是教育实践与教育实践是什么。

（二）什么是教育实践

在教育实践的理论陈述中，存在两条基本话语路径：亚里士多德式的教育实践话语与马克思式的教育实践话语。

1. 亚里士多德式的教育实践观

^①金生铉：《教育哲学怎样关涉美好生活》，载《保卫教育的公共性》。福州：福建教育出版社，2008年，第276-288页。

^②分析教育哲学试图以逻辑实证主义为标杆，以自然科学为模式，试图把形而上学和伦理学逐出教育理论领域，彻底更新教育理论，然而从实际效果来看，它恰恰是以否定性的方式追问着人间“至善”。分析教育哲学本身是一种价值立场。分析的最终目的还是要回到价值追求上来。这正是奥康纳与赫斯特之争的缘由。参见瞿葆奎主编，瞿葆奎、沈剑平选编：《教育学文集·教育与教育学》，北京：人民教育出版社，1993年，441-484页。

^③[美]施特劳斯：《什么是政治哲学》，李世祥等译，北京：华夏出版社，2011年，第3页。

实践哲学并非与哲学同时诞生,而是开端于亚里士多德。亚里士多德将人的活动分为理论、实践与创制。^①这种三分法凸显实践的特殊性。首先,亚里士多德区分了理论活动与实践活动。在他看来,理论作为人性中最高的部分——理性的沉思活动,代表着人最为自足、完满的活动。通过这种活动,人可以像神般沉思世界的原因,实现人最高的幸福,即沉思生活。但是人除了自足的沉思生活,还追求完美的贤人生活,成为一个有道德德性的绅士。因此,亚里士多德并不同意苏格拉底将人的德性等同于知识的看法,因为人具有了道德知识不一定会自动成为好人。想要成为一个好人就得“做”好人。因此,与人的理论活动相比,实践主要是处理人与人之间关系的伦理学概念,包括伦理与政治活动。实践与理论一样,是一种自成目的性的活动。它是因其自身而值得欲求的东西。所以在亚里士多德那里,理论与实践之间并非一种原理与应用的关系。理论与实践作为两个相互独立的领域,并非内在演绎关系,而是一种具有等级性的外在并列关系。这种等级性是指理论高于实践。^②其次,亚里士多德区分了创制与实践概念。与创制相比,实践自身就是目的。亦即一个高贵的道德行动本身就是人的目的,而人的创制活动指向的是创制之外的产品、成品。这种创制活动仅仅相关于人类生活中的某一领域,而实践活动相关于美好生活的全局。

亚里士多德强调伦理学作为研究人的实践的学问,并不能要求其确切性,只能是大致地、粗略地说明“真”。^③他试图用实践智慧来应对生活中遭遇到的特殊性问题。他认为,理论指向普遍必然性,而不能解决行为的个别性问题,因为个别之间存在异质性差别。亚里士多德通过二分的形式解决这个问题,即理论解决普遍性问题,而实践和创制解决特殊性问题。

总而言之,在亚里士多德实践意义上使用教育实践概念关键点有三:第一、把创制活动排除于教育实践活动之外。教育实践是一种自足的目的性活动。第二、教育哲学与教育实践之间是一种并列的关系,但这种并列并非内在并列关系,并不存在相互推演的关系,而是一种外在并列关系。第三、教育哲学与教育实践之间存在等级次序,教育哲学高于教育实践。

2. 马克思式的教育实践话语

马克思的实践概念既包括亚里士多德的实践概念,又包括其创制概念,并且倾向于后者。亚里士多德的实践是一种以自身为目的活动,因此是以非生产性为特征的。亚里士多德的实践概念在马克思那里通过对劳动的重新理解而得到改造与贯彻。马克思把劳动看成人的本质,^④理解为一种人的自足的活动,即人的劳动本身不是达到其他活动的手段,特别是不能成为资本增值的手段。如此,马克思成功地把劳动实践化了。而亚里士多德的创制却是以生产产品为直接目的,这种产品包括物质性产品,也包括诸如诗的创作等精神性产品。马克思通过把这个创制概念糅合进他的实践概念,从而使实践概念生产化。马克思的实践概念是以生产性为特征的。它最大特点在于实践已经完全超出了认识论的范围,成为生存论的本体论概念。^⑤

马克思的实践概念继承了亚里士多德对实践自为性和目的性的解释,即把实践看成因其自身而存在,但它又包括创制活动,因此马克思的实践概念已经突破了伦理与政治活动的范围,达到了康德所说的价值原则的普遍性。而亚里士多德在强调实践的自足性和目的性的同时,多次强调实践的不确定性与模糊性。^⑥马克思在《关于费尔巴哈的提纲》提出了他的实践纲领:“哲学家们只是以不同

^① [古希腊]亚里士多德:《形而上学》,载《亚里士多德全集》(第七卷),苗力田译,北京:中国人民大学出版社,1993年,第145页。

^② [古希腊]亚里士多德:《尼各马可伦理学》,第308页。

^③ [古希腊]亚里士多德:《尼各马可伦理学》,第7页。

^④ [德]马克思,[德]恩格斯:《马克思恩格斯全集》(第42卷),北京:人民出版社,1979年,第163页。

^⑤ 俞吾金:《论马克思对西方哲学传统的扬弃》,《中国社会科学》2001年第3期。

^⑥ [古希腊]亚里士多德:《尼各马可伦理学》,第3页。

的方式解释世界,而问题在于改变世界。”^①实践在马克思那里成为一个终极价值的概念——将人的自由生产性活动,即实践,作为人的终极价值。

(三) 教育实践是什么

亚里士多德式的教育实践把指向目的之外的产品为目的的创制活动排除在外。教育创制活动是一种明确以实效为目的的教育生产活动。教育的核心问题被理解为使人“活得好”与“做得好”。^②马克思式的教育实践观恰恰把教育创制活动包括在内。不仅如此,它还包括教育理论生产活动在内。因为马克思通过把劳动抽象化之后,从事教育理论活动依然是“劳动一般”。^③劳动生产化,生产实践化,如此马克思完成了实践观的改造。亚里士多德式的教育实践概念,使得教育哲学与教育实践出现了分离,从而在二者之间留下了鸿沟。马克思把哲学与实践理解为原理与应用的关系,通过“从解释世界到改变世界”,弥合了这条鸿沟。

亚里士多德式的教育实践代表一种古典式的实践理解方式,其形而上学基础是宇宙目的论。而马克思式的教育实践代表着一种现代性的实践理解方式。它是以科学主义和技术主义为哲学基础的。两种实践观存在巨大差异,但是在自足性的认识上是相通的。教育实践最终要指向人的生活本身。然而,由于人不可能完全把握对象的整体,人在实践中人所面对的是特殊性与个别性的情境,所以教育实践并不能操作对象的整体。这正是教育实践与教育哲学的区别所在。教育哲学可以通过理论理性从整体上把握教育的本性。哲学是一种跳跃式、攀爬式的思维方式,它抽离教育具体情境,在概念上对教育进行考察,从而达到对教育和人的整体性把握。而教育实践必须直面教育行动中所遭遇到的所有细节,但由于人的有限性,诸如人的现实欲望和世俗立场,人所运用的只能是以一变应万变的实践知识。概而言之,教育实践是对教育哲学所探寻的教育本性的“模仿”。这种模仿并非在最佳的状态中进行,而只能是在次等(好)的状态下完成,它不可能达到教育真理的完全复制,因为它要面对双重诱惑:政制的挤压与人性的感性欲求。在被迫权衡诸多条件的际遇中,教育实践像一只背负众多包袱的雄鹰一样,已然失去了“搏击长空”的梦想,平稳而安全地飞行成为其现实的目标。教育实践就是在种种遗憾中,步步妥协地应对“杂多”的现实,在诸多权衡中通过运用技术化手段把教育理想降格地展开的过程。

四、“教育哲学”与“教育实践”关系辨正

教育哲学与教育实践之间并非理论与应用的内在推演关系,而是外在并列的关系。教育哲学的逻辑理路决定着它应该超越教育实践。教育实践理应联系教育哲学。

(一) “教育实践应联系教育哲学”的三重理由

1. 教育哲学的逻辑在先性

教育哲学追问的“自然正确”并非与人的教育行动无关,只是离具体指导稍远一些而已。再抽象的教育哲学也意向于“实践”,虽然它可能不具备实践可操作性。这正是“教育哲学的实践性”。教育哲学的实践性并不能否定其逻辑在先性。这个问题的理解涉及对“本质”的理解。在柏拉图那里,“相”(理念)在逻辑上先于现实中分有“相”的事物。教育哲学作为探寻教育的“相”的一种尝试,它

^①[德]马克思,[德]恩格斯:《马克思恩格斯全集》(第3卷),北京:人民出版社,1960年,第6页。

^②[古希腊]亚里士多德:《尼各马可伦理学》,第9页。

^③[德]马克思,[德]恩格斯:《马克思恩格斯全集》(第42卷),第115页。

所探寻的“理”当然可以先于或超越具体的教育而存在。在亚里士多德那里,一直到近代,“本质”被理解为是从具体事物当中抽象出来的。基于这种理解本质不再像柏拉图的“相”那样具有本体论的意义,而只是被当作一个从具体到抽象的理性思维产物。然而,教育哲学作为一种研究教育的纯粹状态的自然本性的学问,不仅仅是从教育实践中抽象出来的理论,它更是逻辑在先地先于教育实践,并为教育实践的展开提供本体论依据。在这种意义上,不是教育哲学要走向实践教育学,而是教育实践要联系教育哲学。不是要责怪教育哲学脱离教育实践,而更应该反思教育实践脱离教育哲学。

2. 哲学逻辑与现实逻辑之别

教育哲学与教育实践二者分属于两个不同层次的逻辑。教育哲学是属于哲学逻辑,而教育实践是属于现实逻辑。哲学逻辑是规范性的,现实逻辑是操作性的。处于现实逻辑中的教育,必须要经过理性的跳跃才能达到哲学逻辑中绝对正确的“教育的相”。正如哪怕是看尽天下所有的(有缺陷的)圆,都未必能把握几何学意义上“绝对的圆”,因为从现实之物到思想之物需要理性的“最后一跃”。这种跳跃仅仅站在实践的层面是做不到的,必须站在更高的理性层面即“灵魂的看”才能实现。教育哲学与教育实践二者逻辑虽异,但二者在相互“流动”中可以相通:教育实践通过理性的跳跃“自下而上”地通达教育哲学,而教育哲学从纯粹理论理性出发进行教育真理的探寻,“自上而下”地对实践进行规范与指导。然而在现代社会,人们已经不再相信教育原型的存在,更不相信“目的论”的价值秩序。在这种际遇中,教育哲学与教育实践二者在否定自身逻辑的同时,相互僭越。教育哲学丧失哲学的纯粹性与普遍性,而教育实践失去行动操作性与个别性、具体性。

3. 教育哲学的超越性

在教育理论研究中学者易于承认“事实真理”,却不关怀甚至否定“理性真理”。理性真理是一种指示性真理,它为现实路径的选择提供了一种参考和指导。按照古典教育哲学的理解,现实中的事物都是不完满的。日常生活中存在某种缺陷的圆,必然要趋向于完满的圆。同理,现实中的教育也是不完满的。它只是对教育的“相”或自然(本性)的摹仿。因为教育受制于现实多种因素的干扰和影响,出离自身的“本真”和“真实”。教育的“相”是教育的逻辑开端。它的正确性的根据来自于其自身的完满性,并为现实中的教育提供了评判的标准。教育真理并不能自己显现出来,而要靠人去探寻和用语言去表达才会显露出来。^①教育真理是一种“存在”,只存在于言辞之中。通过“对现实的真正原型的深刻把握,从而越来越接近真正的真理。”^②简言之,教育真理是需要通过人的理性去言说、辨明或指明。由此,追求教育真理的教育哲学,会表现出超越或“脱离”教育实践之感。这种脱离感来自于教育实践的“向上看”,即站在现实立场上观看教育哲学,使人产生一种仰望的“高处不胜寒”之感。然而如果站在教育哲学的立场上“往下看”,即站在哲学的立场上观照教育实践,则并无脱离感。反而由于自身的高度而对实践有更整体更长远的指引作用。因此,教育哲学在最抽象最纯粹的意义上最高地指导着教育实践。^③

(二) 重申教育哲学的普遍性、纯粹性与高贵性

亚里士多德在《形而上学》中确立了一个基本的原则:只有普遍才能认识。^④这也是教育哲学的方法论总纲。教育哲学所能把握的是教育的普遍性。而教育实践是针对情境性与个别性的教育问题。所以,那些教育中的特殊性与个别性的问题,应该放在教育实践中解决。教育哲学是从教育的

^①汪子嵩、陈村富、包利民、章雪富:《希腊哲学史》(4下),北京:人民出版社,2010年,第1635页。

^②刘小枫:《〈王制〉要义》,张映伟译,北京:华夏出版社,2006年,第20页。

^③参见金生铉:《规训与教化》,北京:教育科学出版社,2004年,第265页。

^④[古希腊]亚里士多德:《形而上学》,第83页。

整全性来研究问题,它根源于教育哲学的目的,即通过整全的社会和整全的教育绽出整全的人。这种整全性标识着教育哲学的纯粹性与高贵性。

被“祛魅”了的现代人,一谈及哲学的高贵性就嗤之以鼻并大加讨伐。人们往往把哲学的普遍性、纯粹性与高贵性等同于哲学的专制。似乎哲学的普遍性是导致二战惨绝人寰的犹太人集中营的罪魁祸首,仿佛哲学的高贵性要为二战后的全球核威胁负责。这种对哲学高贵性的拒绝心态,正是教育在全球失效、人类心智不健全的现实表现,也是现代教育为了实现大规模的大众教育而把教育水准拉平从而使教育降格的结果。在现代所谓民主的渲染中,人们已经把自己的头脑交给了舆论主导者或民主选举出来的平庸首领。人们不再通过自己的理性来区分“什么是好的什么是坏的,什么是对的什么是错的”。人们以为民主表决出来的,或多数人所持的观点,就是对的。人们在这种所谓的民主气氛中变得划一、平庸,不再追求高贵。哲学源于惊异,没有不断追问的理性攀爬精神根本不会有教育哲学。真理就是真理,而不是意见,真理就是高贵的。教育哲学作为一种探寻教育真理的学问,它不会因为教育实践者觉得它难以在实际中操作化,而变得妥协与脆弱。教育哲学作为一种具有普遍性的真理,是对人的整全人生、整全幸福的探寻,它不会纠缠于现实可操作性的细枝末节。在这个功利的消费时代,虽然教育哲学在追问教育真理的同时,还负有其存在合理性辩护的任务,但这无损于反而更加彰显其高贵性。

结语

教育不仅在于教给受教育者什么,更为重要的是的培养他们追求真理的心性。一种理论或思想,它的真正价值在于让人们在某个方向上引起思考,成为探寻真理的“药引”。为教育哲学的纯粹性辩护,并非要贬低教育科学与实践教育学的价值,更不是忽视或否认教育实践的存在。毫无疑问,教育实践的好与坏不仅关涉到整个教育的命运,更深层地关涉到整个人类的幸福。教育哲学有其自身独立的逻辑理路,它具有普遍性与超越性,它可以为教育实践的展开提供本体论依据。教育哲学试图辨明除了眼前的一抹功利,还有更有意义的东西值得人们去追求:教育根本上要引导人们思考“人应该如何生活”的问题,以及“什么才是正确的教育”,并且为正确的教育、值得过的生活辩护。教育哲学从整全性出发探寻具有普遍性的教育真理,表面上看它不顾教育实践,实际上教育哲学在一种更高层次上关怀着教育实践。

(责任编辑:蒋永华)

Education Practice Merging with Education Philosophy

WU Yuan-fa

Abstract: The unification between the theory and practice of education seems to be so self-evident that it is regarded as an uncontroversial issue. However, it is still necessary to identify and analyze the different levels of the theory of education. Only by doing this can we acquire a clear picture of the philosophy of education; in particular, its inherent logic, its theoretical essence, and its purpose of transcending the practice. As a body of knowledge on the nature and essence of education, the philosophy of education requires us to be in line with it when we do education practice.

Key words: education philosophy; education practice; practical philosophy of education