

# 教育学的知识构建传统与路径重建

荀 渊

〔摘要〕 教育学的出现与发展,是人类认识、理解教育这一人类特有的实践活动的需要,也为人类开展教育实践活动提供了必要的依据。基于亚里士多德的实践哲学,教育学形成了两个不同的传统:一是关注具体教育活动中的教学方式、技术或技艺的教育学传统,二是试图通过探寻作为人类普遍的、一般的教育实践的规律来构建科学的教育学传统。回到实践哲学以及教育学的哲学传统上,将人置于教育实践的主体位置,从而以人的教育实践来融会两种教育学传统,对于当前的教育学的发展与教育实践的推进都有着积极的意义。

〔关键词〕 教育学;实践哲学;教育实践

## 一、引语:教育学知识的复杂性与解释路径的选择

要从纷繁复杂的教育学知识的构建、变革历程中,勾勒出足以廓清分析、解释教育这一人类独有的社会实践活动的基本的问题领域以及基本的知识结构,进而找到一个可通约的基础性的解释路径,显然是一件非常困难的事情。甚至就教育学这个概念本身而言,仅仅从产生这一概念的欧美教育学的知识体系构建方面而言,就不仅存在着早期以 Pedagogy 来指称、后来替代以 Science of Education 或 Educational Science 的转换,而且也存在着以赫尔巴特《普通教育学》(有意思的是,赫尔巴特仍然使用的是 pedagogy 这一指称)为代表的体系性构建和关注于非体系的教育理论构建的取向之异同。从方法论的角度,不仅有早期的理念论哲学之后是精神哲学的路径,将人的完善、道德实现与人类的共同福祉视为教育的最终目的,而且也一直受到实践哲学路径的直接影响,将具体的教育实践进而是一般、普遍的教育实践视为分析与解释教育的递进维度;不仅有经验主义哲学的渗透,将儿童的生长视为一种经验的累积乃至抽象的经验在现实世界的还原,也具有形而上学传统的科学的营造,将实验、实证等分析方法视为发现教育真理的不二法宝;更遑论道德哲学、伦理学、认识论哲学以及政治学、心理学、社会学、经济学、统计学等现代意义上的学科知识对教育这一社会实践活动的透视与解析,无不令我们称之为教育学的体系构建或者关于人类教育活动的知识“生产”,以及其与教育实践之间的相互作用,呈现出一种剪不断理还乱的错综复杂的状态。以至于身处教育学界之外的知识领域的学者一直都在质疑,我们称之为知识或者理论的那些分析、解释教育实践的概念、范畴与

---

荀渊,教育学博士,华东师范大学高等教育研究所研究员、博士生导师(上海 200062)。本文系国家社科基金“十三五”规划教育学重点课题“新时代提高教师地位的政策体系研究”(AFA200007)的阶段性成果。

方法的组合,乃至作为一种应然期许的理论与思想,是否确实与人类的教育实践形成了普遍有效乃至有意义的关联。

不过,我们唯一能够确认的一点是,无论是从个体的人出发,还是从群体(家庭、城邦、国家)的人和整体的人类出发,教育确实是承载着人类的代际传递、文明进化等现实存在着的一种不可或缺的社会实践活动。甚至可以说,教育不仅是人类漫长的进化历程中累积性遗传的一种生物本能的外显形式(指向生存与演化的教育),而且是文明与文化进化中人类逐渐尝试解释乃至改变自身命运及其与自然、社会关系的社会机制构建的自然结果(指向生活与集体福祉的教育)。不管是在古希腊还是在中国的先秦,那些创造出人类最初的辉煌文明的先哲们,都不约而同地将教育与个体、群体与人类的生存、生活及其命运关联起来,因而也就不可避免地将教育问题置于哲学、政治学、伦理学等古典知识的视野中进行分析与解释。

就欧美国家关于教育的思考与实践而言,沿着古希腊苏格拉底、柏拉图与亚里士多德开辟的哲学传统,在教育学从萌芽到逐步争取其独立的学科地位的过程中,从阿奎那到夸美纽斯再到裴斯泰洛齐,都通过对具体的教育实践活动特别是教学活动的分析、解释与归纳,将教育视为一种智慧或者艺术,来探讨如何通过教育来实现人的完善,进而实现人类共同的幸福。自18世纪末19世纪初以柏林大学为代表的现代大学确立其基本的理念与体系架构起,与社会生活领域相对应的各个学科,开始参照牛顿物理学的知识体系,积极建构各自的科学的知识体系,以寻求在大学确立其学科地位。如果说对教育这一人类特殊的社会实践活动的分析、解释,以及关于教育体系、结构、制度、价值等方面的知识建构,在此之前主要采取的是一种哲学路径的话,那么19世纪后,随着康德、赫尔巴特等人对建构一种学科知识体系的教育学的尝试,对教育现象与活动的分析、解释逐步选择了科学的路径,将教育视为一种普遍的、一般的人类实践,试图建构科学的教育学,以探究教育实践中一般的、普遍的规律及其科学依据。赫尔巴特的《普通教育学》就是科学的教育学体系构建的一个重要成果。在教育学迈向科学化的进程中,分析、解释教育实践的哲学路径,又与处于科学化哲学中的教育学、逐渐兴起的科学教育学相互交织,共同塑造着教育学知识体系的概念、范畴、理论与方法等。19世纪末20世纪初,对人类普遍、一般的教育实践的研究取向逐渐占据主导,并且逐渐采取了以自然科学为范式的路径,构建起了科学取向的分析、解释教育实践的相关概念、范畴与知识体系,不仅关注具体的教育实践的教育学(Pedagogy)传统日渐式微,而且构建科学的、体系化的普通教育学的努力也变得极为难得。

当然,如果将欧美国家教育学两个传统的历史交替,置于实践哲学的路径上进行考察的话,其内在的一致性就会显现出来。在亚里士多德看来,实践的知识在于追问人如何通过学习在一个善与正义的政治状态中获得善与幸福,实践的目的内含于实践活动过程之中,或者说,人类实践的目的就是人类生命与生活的最高目的,即人的自我道德实现,进而在人的德性与善的推动下,实现城邦的完善与幸福。<sup>①</sup>由此,无论是科学教育学的体系构建,还是对具体教育实践的研究,都应将教育实践活动视为以知识的教与学为路径,以追求人的智慧与幸福进而实现人类社会的完善为终极目的的一种人类的实践活动。

## 二、指向艺术的教育学的知识构建

教育学的 Pedagogy 传统,既延续了苏格拉底、柏拉图哲学关于教育的理念,也在关于具体的实践

---

<sup>①</sup>[德]赫费:《实践哲学——亚里士多德模式》,沈国琴、励洁丹译,杭州:浙江大学出版社,2011年,第15—16页。

维度上承接了亚里士多德的实践哲学,在相当长的一段时期内占据了主导的位置。具体来说,苏格拉底、柏拉图的哲学,强调教育就是经由知识的学习达到智慧进而实现美德目的的路径。受智者学派的影响,苏格拉底与柏拉图对教育的讨论聚焦在了教学上,而且主要是从“技艺”(tactic)层面展开。其中,苏格拉底提出并实践的“产婆术”就是一种问答式的讨论人生与哲学问题的技巧,在现代语境中一般将之视为一种教学的方法。<sup>①</sup> 亚里士多德一方面继承了苏格拉底、柏拉图的哲学传统,进一步探讨了人的幸福与城邦的完善,强调倘若人类放弃了生命与生活的这一最高目的,其行为、行动便会失去意义;<sup>②</sup>另一方面则就如何践行德性这一问题做了更为深入的探讨,强调了解、认识人的德性固然重要,但更为关键的问题是,人如何通过自己的行动与实践成为一个有德性的人。为此,他引入了“实践”这一概念,将引导人类迈向智慧与美德的知识划分为理论、实践与创制三种形式。理论知识以不变的、永恒的真理为最终目标,如物理学、数学等,是人类最高的实践。创制的知识以生产产品为主,如修辞学等,则是技艺的显现,是更高实践活动的实现基础。

在亚里士多德的知识分类中,关于创制的知识或者说技艺的呈现的讨论,在一定程度上是对苏格拉底、柏拉图在技艺层面讨论教育实践活动的一种继承。不同的是,亚里士多德将之转向了实践的两个维度来讨论。在他看来,“我们的研究有一种实践的目的,我们就必须研究实践的性质,研究我们应当怎样实践。”<sup>③</sup>由此,既需要研究人类的各种社会实践活动背后的依据和规律,就教育而言,就是研究教育实践的依据与规律,同时所有人类的实践活动都首先是活生生的、有血有肉的具体的人的实践。在此基础上,亚里士多德讨论了教育这一人类特有的实践活动的实践方式,强调人类是通过感官和抽象思维来了解事物的,所以教和学也应该为学生提供观察、接触和研究物体的机会,这意味着教育必须提供一定的现实情境,让学生认识物质。<sup>④</sup> 显然,亚里士多德对教育实践的关注,意味着教育、道德和政治不再如苏格拉底、柏拉图哲学那样,存在于一种由疑难建构的、通过形成问题去探究的哲学讨论之中,而是进入一种建立在经验和认识之上的秩序中。<sup>⑤</sup> 换言之,就教育来说,亚里士多德进一步明确了关注技艺或技巧的教学,首先是一种具体的实践,进而是更高的教育实践即由知识到智慧再到美德的实现基础,更是通过实践转化为理论这一最高的人类实践的前提。这一理念也直接影响了希腊后期、罗马时期的教育观念与实践。特别是罗马时期的西塞罗、昆体良的“雄辩术”教育,一定程度上就是将教育活动视为一种方法的训练,进而也大大推进了修辞学与辩证法的发展。

进入中世纪,由于基督教神学占据着绝对的真理、善与美德的权威地位,神职人员既是上帝在尘世间的代言者,也是上帝的教仆,教化民众以使之通过宗教、人文知识的学习来信仰上帝。由于上帝所赐予的知识、真理是永恒的,作为教师的神职人员,主要致力于掌握这些知识和开展教学的技巧,并借助技巧将知识传递给学生。<sup>⑥</sup> 新教改革提出并实践的人人皆可以通过学习《圣经》来信仰上帝的主张,大大促进了面向一般民众的教育活动的开展,不过也保留了神父教育时期关注教学及其技巧的传统,关注教学的教育学知识开始在教会举办的各类学校中得到应用与发展,从而也催生了旨在为教师提供教学法训练的师范学校的建立与发展。进入19世纪,以康德为代表的古典哲学家们,开始尝试以物理学等自然科学知识的产生与发展为范例,推进哲学的科学化,从而开启了教育学的科学化进程。不过,在哲学家们将深沉的思考从上帝转向尘世间,回到教育促进人的发展这一主题

①谢延龙:《西方教师教育思想:从苏格拉底到杜威》,福州:福建教育出版社,2015年,第16—21页。

②[德]赫费:《实践哲学——亚里士多德模式》,第10页。

③[古希腊]亚里士多德:《尼各马可伦理学》,廖申白译,北京:商务印书馆,2003,第37页。

④[美]古特克:《教育学的历史与哲学基础——传记式介绍》,缪莹译,长沙:湖南教育出版社,2008年,第72页。

⑤[德]迪特里希·本纳:《教育和道德:从古希腊到当代》,彭韬译,上海:上海教育出版社,2020年,第26页。

⑥[美]古特克:《教育学的历史与哲学基础——传记式介绍》,第114页。

上时,教育学传统依然深刻地影响着早期教育学知识体系的构建,教学仍然被视为教育最为核心的部分,进而在知识的教学的维度上讨论教育的技艺、艺术和智慧。就其对教育学知识体系的构建而言,教育学的 Pedagogy 做出的贡献是十分深远的。

一是将促进人的道德完善和社会和谐视为教育内在的目的,并将之视为教学这一具体实践的最终指向。从古希腊时代到基督教时期,进而到文艺复兴、启蒙运动时期,由于教育主要被视为实现人的完善与社会福祉的路径,因而道德教育始终被置于教育的首要位置。不同的是,宗教时期的道德教育主要是遵循教会所信奉的道德信条与准则,指向的是在上帝的信仰中达到天国的幸福,进入世俗化时期则更为强调,人在道德方面的任务不是按照一个理想来创造世界,而是在理智和人格的实质上去把握已经体现在现实世界的意义和价值。<sup>①</sup>当然,循着从人的完善走向人类完善的进路,在现代民族国家逐渐兴起的18、19世纪,教育的目的设定转向了对参与现代社会生活的个体的培养以及构建社会共同福祉的维度上,完成这一转换的是斯宾塞与杜威。其中,杜威沿着赫尔巴特与斯宾塞提供的路径,同时将心理学与社会学引入了教育目的的讨论中,认为心理学事关教育的行动,社会学与教育的道德目的相关,由此,“当一个学科是按照了解社会生活的方式去教的时候,它就具有积极的伦理上的意义。”<sup>②</sup>当我们将教育置于更为广泛的社会背景之中进行分析时就会发现,每个学校都成为一种雏形的社会生活,以反映大社会生活中各种类型的作业进行活动,并充满着艺术、历史和科学的精神。<sup>③</sup>当然,这种转变也包含在资本主义兴起过程中,脱胎自古典政治学的现代政治学对希腊政治学、伦理学传统的继承,以及以现代民族国家为蓝图勾画人类社会共同体生活方式的新构建。

二是在教师、学生和知识之间构建了以教学这一具体的实践活动为纽带的人类教育实践的行动结构。在这一行动结构中,教学这一核心活动需要经由技巧、技艺而生成智慧成为关注的重点。托马斯·阿奎那将教学视为教师掌握了一个知识体系以及教学上的技巧并能将此传递给学生的活动,<sup>④</sup>夸美纽斯则将教学视为把一切事物教给一切人们的全部艺术,裴斯泰洛齐在教学中凝炼了一套完整的规则技巧,强调教师对儿童的行为予以观察和分析,并运用“爱”的原则统摄一切情感的传递。<sup>⑤</sup>由此,基于对教学特别是近现代学校教育教学实践经验的归纳、总结,以及后来通过被认为是科学方法的各种形式的教育教学实验的开展,发展出了一系列关于课程与教学、关于教师与儿童、关于教与学的技艺等方面的知识,构建了基于教学这一具体的教育实践的各种原则、准则与规律,并且迄今为止仍在当代关于教育实践的知识建构中占据着重要的地位。

三是强调将教育儿童的经验总结为一种系统的教学艺术。在人文主义、新教育改革与启蒙运动的推动下,人与人类再次获得了尘世间的主体地位,源自托马斯·阿奎那的自然秩序与超自然秩序的二元论,对儿童自然性进而社会性的关照开始主导教育学知识的构建。夸美纽斯较早关注到了儿童发展的阶段性,提出应该配以与之相符的知识的教学。新生婴儿习得的是关于维持生长、认识世界的基本知识,到儿童时期开始接触略微抽象的机械学、建筑学、辩证推理以及几何学。正因为教育秉持一种泛智论理念,所以一切教育都要严格遵循秩序。卢梭则进一步指出,“在万物的秩序中,人类有他的地位;在人生的秩序中,童年有他的地位;应该把成人看作成人,把孩子看作孩子。”<sup>⑥</sup>良好的教育应当是给予孩子足够多的自由,让孩子自己去经历、去体验,尽早形成自己的习惯,即在尊重儿童天性的基础上引导儿童自然地发展。在此基础上,这一时期的教育思想,都主张教育教学要结合每

①[美]杜威:《确定性的寻求》,傅统先译,上海:上海人民出版社,2005年,第46页。

②[美]杜威:《学校与社会·明日之学校》,赵祥麟、任钟印、吴志宏译,北京:人民教育出版社,2004年,第151页。

③[美]杜威:《学校与社会·明日之学校》,第37—38页。

④[美]古特克:《教育学的历史与哲学基础——传记式介绍》,第114页。

⑤谢延龙:《西方教师教育思想:从苏格拉底到杜威》,第186页。

⑥[法]卢梭:《爱弥儿》,北京:商务印书馆,1996年,第74页。

个儿童的差异来实施。夸美纽斯就提出将教育儿童的经验总结为系统的教学艺术,进而寻找并获得智慧的正确方法。裴斯泰洛齐同样将人的智力、道德和生理三方面的不同作为影响教育效果的重要来源。后来杜威也认同卢梭的思想基础,“儿童有其自己的理解、思想和情感方式”,教育是弥补出生儿童和他必定要成为的成人之间的差距的过程。<sup>①</sup>为此,就要在教育活动中为儿童的学习创造真实的、实践性的教学情境。裴斯泰洛齐强调在教育教学的实际情境中开展教育活动,<sup>②</sup>如在数学的学习中,孩子们先从感官、具体的实物开始,逐步认识物体的形式、数量以及抽象的名称。因此,裴斯泰洛齐的教学理论由两个相关的阶段组成:普遍方式和特殊方式。普遍方式是用来创造一个具有情绪安全感环境的学校,并且推动特殊方式的发展;特殊方式围绕着实物教学展开,遵守裴斯泰洛齐的智的直觉原理,强调感官学习和概念的形成。<sup>③</sup>在杜威看来,“学校必须呈现现在的生活——即对于儿童来说是真实而生气勃勃的生活。像他们在家庭里、邻里间、在运动场上所经历的生活那样。”<sup>④</sup>杜威的教育是“做中教”“做中学”“做中求进步”,而且“做”这类活动被赋予了明确的情景化场域,个人在活动场景中亲身总结经验。当然,杜威不断重申不是所有的经验都具有教育意义,“如果认为传统的课堂不是学生获得经验的场所,即使这种思想没有明显地表达出来,那也是巨大的错误。”<sup>⑤</sup>教育者要做的,就是要认识到在实际上哪些环境有利于引导生长的经验,最为重要的是知道怎样利用现有的自然环境和社会环境,并从中抽取一切有利于建立有价值的经验的东西。<sup>⑥</sup>在这一过程中,杜威试图消除知识与行动、理论与实践之间的分裂,让经验回到了自然的、日常的生活中,<sup>⑦</sup>强调教育是培养创造性智慧的探究活动,是将智慧与行动联系在一起的关于“怎么做”的实践能力。

### 三、指向科学的教育学知识构建

与关注教学艺术、智慧的教育学传统不同,隐藏在亚里士多德实践哲学之中的,关注一般的、普遍的人类教育实践的取向,以及深深影响着科学进展的形而上学传统,在19世纪末、20世纪初开始逐渐主导着现代教育学知识体系的构建。就其表现出来的显著特征而言,教育学的知识体系构建自20世纪起更多地呈现出一种以自然科学为范式的科学化的路径,不仅偏好对教育教学实践之上的一般性法则、规律的寻求,更是将人类的教育实践活动视为一种可应用科学化的观察、统计、归纳、实验等方法进行探究的社会现象、活动,如同人们必须观察和学习自然现象,然后从观察中提炼出那些运作“现实世界”的基本规则,而这些规则被认为是能够通过科学的方法来发现的,<sup>⑧</sup>而教育世界的基本规则同样可以通过科学的方法来发现。

追溯这一过程的起点,同样可以回到古希腊时期“理念论”的起源上。万物的始基和世界的本原在古希腊早期都可以归结为水、数以及原子,到苏格拉底时期“美德”“知识”“真理”都是一种普遍的、必然的认识。柏拉图以“可知世界”指导“可感世界”,因为前者代表了最高的理性,甚至是指导现实生活的权威法则。“理念论”本身就试图建立一种永恒不变的法则。这也导致了教育对最高价值的追寻,表现为教育寻求普遍的规则意义以及通过道德来教化全人类。亚里士多德进一步发展了

①[美]杜威:《学校与社会·明日之学校》,第282页。

②余中根:《贫民教育家裴斯泰洛齐》,太原:山西人民出版社,2020年,第116—117页。

③[美]古特克:《教育学的历史与哲学基础——传记式介绍》,第216页。

④[美]杜威:《我的教育信条》,杨小微、罗德红译,上海:华东师范大学出版社,2015年,第94页。

⑤[美]杜威:《我们怎样思维·经验与教育》,姜文闵译,北京:人民教育出版社,2005年,第249页。

⑥[美]杜威:《我们怎样思维·经验与教育》,第259页。

⑦单中惠:《西方教育思想史》,北京:教育科学出版社,2007年,第453—454页。

⑧[美]古特克:《教育学的历史与哲学基础——传记式介绍》,第90页。

这一理念,并进而在实践哲学的维度将其归结为对人类实践活动的一般依据、规律的探索。近代以来,以数学、逻辑学等形式科学与形而上学为基石构建的包括物理学、化学、天文学等在内的自然科学知识体系,同样将对支配自然世界的普遍规律与准则的探索、发现视为主要甚至是唯一的使命。结合对教育学的科学化贡献最大的康德、赫尔巴特的教育思想进行分析,就会发现,科学的教育学对教育学知识体系的构建同样做出了不可比拟的贡献。

一是将教育视为一种人类普遍的、一般的实践,强调教育实践要实现对全人类的教化与道德追寻。在以康德为代表的哲学科学化体系构建中,人类的教化与道德追寻立足全社会或者世界公民视野下,教育因而遵循一种对人的普遍引导。这种引导首先是为了帮助人建立理性,而非依靠本能和经验。康德在《世界公民视野下的普遍历史观》中提到过关于人的命题:“人,作为大地之上唯一有理性的造物,其自然禀赋的目的在于使用其理性,其自然禀赋将会充分地发展出来,但只能在物种的身上而不是在个体的身上。”<sup>①</sup>理想的教育方案希望以绝对法则构建美好社会,鉴于教育的有限性与人有限理性,只有在一代又一代人的共同努力下才能不断趋近完善的人性。康德为教育以及类属化的人应该要达到的目的提供理想的模式与规范,塑造“应然的教育”与“应然的社会”。因此也需要两种教育促进理性的获得,从而更好地践行道德。自然性教育是实现实践性教育的前提基础。自然性教育训练儿童的身体以及对社会性规则的遵守,实践性教育则是通过道德的培养塑造人的品格。同时他为道德的评判建立了法则,又被称为“绝对律令”“定言律令”。在康德的学说中,实践之知成为一种与实践相分离的“知识”或“知道”。教育及教育学的旨趣不是依据实践智慧成为自由选择的实践人,而是依据规则获得教化。显然,哲学的科学化时期对强调道德教育这一古典传统进行了转换,即关于人类普遍的教化与道德追寻的讨论,在进入科学化的教育学时期后,则进一步转换为在民族国家的维度上来考察教育的目的与价值,并逐渐将道德教育视为一种具体的教育实践形式,与智育、体育等并列于教育的目标与路径之中。经由教育实践实现人与人类的完善与美德的形成这一实践哲学主张,不仅失去了形而上学的意蕴,更是逐渐淹没在庸俗实用主义主导的现代教育学的知识构建与教育实践之中。

二是尝试构建支配人类教育实践的普遍的、一般的意义与法则。寻求哲学科学化的康德在教育学的构建上,融合了柏拉图以及亚里士多德等人的实践思想,尝试在前人的基础上找到一个适用于所有人的法则,通过普遍立法为人的行动赋予选择评判的标准,意志的行动准则在任何情况下都具有适用性。换言之,教育学所关注的是儿童如何根据先验的纯粹理性推导出道德知识和原则并依据这一规则判断某个人的行为正确与否。这一点不同于亚里士多德,康德的思想更像是以理论性知识为起点,最原初的、具有现实意义的实践哲学在康德这里退回到了理论哲学层面。由此,完整意义上的教育首要的任务是获得对抽象观念的理解,尤其是对构成我们人生观的基本人文主义概念的理解,即对善的认知理解,因此教育必须超脱于技能的获得和单纯的职业训练。只有当人们按照一模一样的准则来行动,而且这些准则必须成为他们的另一种本性时,他们中间才会出现整齐划一性。<sup>②</sup>因此,康德呼唤建立具有统一性的教育计划。赫尔巴特对教育统一性的确认则反映在对教育内容和教育法则的提出。道德被赫尔巴特具体化为“内心自由”“完善”“仁慈”“正义”和“公平”五种道德观念,五种观念既是教育的内容,也是教育的依据。“通过建设性地把每一种教育现象的目的、内容和方法联系起来”,研究重点是如何组织教育过程中的理论。<sup>③</sup>因此,他试图将教育描绘成一幅蓝图,由作为工程师和舵手的教师决定建筑构造与目的地。简言之,科学性的教育在人的生活世界之上设

①[德]康德:《康德论教育》,李其龙、彭政梅译,北京:人民教育出版社,2017年,第63页。

②[德]康德:《康德论教育》,第8页。

③[德]赫尔巴特:《普通教育学》,李其龙译,北京:人民教育出版社,2015年,第179页。

置了一个完美的教育规划。

三是尝试构建一个科学化的教育学知识体系。康德早期就提出要在大学中开设独立的教育学科,黑格尔则希望通过哲学建立科学的秩序以及完备的形式。对科学教育学的全面确认当属赫尔巴特。在学科建设层面,赫尔巴特在《普通教育学》的开篇就讨论了教育学遭受的命运,如果没有独立的研究领域、研究思想以及概念,教育学很容易沦为其他学科的附属,因此教育学要与邻近学科一样保持自身的独立性。当然,赫尔巴特想要构建的科学教育学不是类似于物理、化学等形式的实验性学科,科学的本意不是获得客观知识,而是具有一种理性的思考能力。“我不把科学视为一副眼镜,而是把它看作一双眼睛,而且是一双人们可以用来观察各种事情的最好的眼睛。”<sup>①</sup>他引入了心理学与实践哲学作为构建科学教育学的两大基础,心理学决定教育学如何教育人,实践哲学决定教育学教育什么样的人。在哲学和心理学的范畴中来讨论教育学也是想要努力通过教育学和心理学相结合、借心理学来提升教育学的科学性。<sup>②</sup>在知识层面,虽然赫尔巴特也坚持“实践”与“理论”的二分,但是他的教育学首先要纠正先验主义、唯心主义对认识论的误导。在他看来,个人的感知来自内在的自我观念,这种个体化的经验毫无根据可言。教育学是教育者自身所需要的一门科学,但他们还应当掌握传授知识的科学。<sup>③</sup>依此,赫尔巴特建立了近代教育史上第一个具有严密系统的经验教育学体系,教育学逐步发展成为一门独立的学科。同样,斯宾塞认为衡量价值的尺度不能存在争议性,所以强调教育中最重要的是根据确定的标准找寻最值得学习、最有价值的知识。由此引导出斯宾塞教育论中最重要的问题——“什么知识最有用”“什么知识最有价值”。在他看来,先导规则的制定必然要求一切行为尽可能符合准则,为了做好完满准备,“怎样生活?这是我们的主要问题……怎样对待身体,怎样培养心智,怎样处理我们的事务,怎样带好儿女,怎样做一个公民……”<sup>④</sup>

进入20世纪,尽管构建体系化的教育学的尝试逐渐式微,但是伴随着教育学科学化进程逐渐将自然科学范式引入教育学知识体系的构建之中,教育学对人类的教育实践的关照,不仅从教学这一具体的核心的实践活动,转向了处于人类社会之中的普遍的、一般的实践,更是将教育置于人类更为普遍的经济、政治、社会、文化等实践活动之中予以研究。由此,教育学的知识体系日益呈现出一种多元、立体、非体系化的复杂样态。这一过程中最显著的事件就是测量技术被引入学校,心理学、生物学的测量以及实验方法被广泛应用于学习研究。皮亚杰以及他的学派设计的教育实验在众多学校中开展起来,譬如在幼儿园把儿童编成不同的工作小组测试同伴教学、集体游戏对学习产生的效果,布鲁纳把皮亚杰和他自己的认知结构发展理论应用于美国的中小学课程改革。<sup>⑤</sup>对学生智力的培养与测量运动逐渐蓬勃开展,但也正如很多教育测量运动的批评者所言,这些实验也只是根据儿童个体发展阶段的普遍特征推演出教育的相关特点,并且过于强调儿童的阶段自主性反而忽视了教育与教师的社会性参与。20世纪20年代开始,为消除19世纪起在欧洲盛行的形而上学的强大影响,逻辑实证主义在传统实证主义的基础上强调逻辑分析方法的科学性,其结果导致,基于数理统计的实证主义逐渐成为一种教育学研究的主导范式。<sup>⑥</sup>同一时期乃至二战后相当长的时间里,行为主义在心理学、教育学等领域的知识构建上更是大行其道。其结果是,无论是教育研究者还是实践者,越来越热衷于通过研究获得那些能给学校系统的教学和管理带来新的“效率”的策略、方法与技术,

①[德]赫尔巴特:《普通教育学》,第5页。

②杨光富:《赫尔巴特教育思想研究》,太原:山西人民出版社,2020年,第211页。

③[德]赫尔巴特:《普通教育学》,第6页。

④[英]斯宾塞:《教育论著选》,胡毅、王承绪译,北京:人民教育出版社,2004年,第58页。

⑤[瑞]皮亚杰:《皮亚杰教育论著选》,卢濬译,北京:人民教育出版社,2015年,第4页。

⑥于庆奎、邓涛:《比较教育的实证主义研究范式:历史局限与当代价值》,《外国教育研究》2022年第3期。

而对纯粹的理论研究和教学技巧、技艺与智慧研究的关注甚少。<sup>①</sup>在这一过程中,同样以自然科学范式为参照对人类广泛的社会实践开展研究,在经济学、政治学、社会学、心理学、管理学等领域形成的知识与方法也被广泛地应用于教育研究之中,科学的教育学的知识体系构建日益呈现出一种多学科、综合化的趋势。

#### 四、结语:教育学知识构建的路径重建

教育学存在和发展的意义,在于使我们基于对最基本问题的探讨重新理解、建构教育这一人类特有的社会实践活动的价值,从而为人类更好地开展教育实践提供思想、方法与路径上的引导。对于如何重建教育学知识的路径,我们其实是在追问教育的意义与价值、教育学的任务与使命,教育学如何在实践中担负起应有的行动责任,即“什么样的事物应当因其自身而存在?我们应当采取什么样的行为?当我们追问一个事物是否应当因其自身而存在时,我们就是在追问一个自身为善或具有内在价值的事物是什么;而当我们追问我们应当做什么时,我们就是在追问一个行为是否是正当的,或者是否是一种责任”。<sup>②</sup>以实践哲学为方法论基础的两种教育学传统,在不同历史时期为人类的教育实践提供了必要的知识基础。当然,这两种教育学传统的划分也是一种尝试,毕竟作为一个学科的教育学知识及其地位的确立,主要得益于知识的科学化带来的学科化进程。况且,关注具体实践的教育学传统,本身也经历了一个科学化的历程,科学的教育学也并未放弃对教学这一具体实践的关照。只是在教育科学化程度日益加深的过程中,实证主义、技术主义等在教育研究领域大行其道,导致教育学的知识体系的构建逐渐疏离了实践哲学与教育学的哲学传统。加之实用主义的影响,工具理性逐渐代替实践理性并成为主导人的观念,教育和人在一定程度上沦为了产品、工具以及抽象化的存在。

有鉴于此,20世纪中后期,西方开始重新思考亚里士多德的实践哲学对教育的影响,由此形成的思潮被称为“新亚里士多德主义”。新亚里士多德主义认为,教育已经抛弃了亚里士多德所倡导的实践本质,一味追求可见的利益、个体的欲望和实用主义。教育过程也被简化为工具的使用、程序的规范和效果的测量,甚至可以将教育活动称之为“教育对人的制作”。由此,新亚里士多德主义认为教育必须具备的特征是:人的主体性立场、教育发生在实践中及对工具理性的反思。此外,对现代教育学变革路径的分析与批评,引发了对教育学(Pedagogy)古典传统的再次关注。教育被界定为在学校等机构、组织中进行的正式的教与学的特定文化方式,通常涉及课程、教学和评价等方面,以及对教育实践与习俗中形成的“选择性传统”的继承。从教育的对象即儿童出发,教育又被视为人类的一种存在方式,特指与孩子们生活在一起并养育他们。<sup>③</sup>显然,不管是新亚里士多德主义,还是强调回归教育学的 Pedagogy 传统,都要求重新回到亚里士多德对教育问题的思考上来,以应对当前的困境,即重新回到人如何通过具体的教育实践活动追求德性、善和美好生活这一实践哲学的路径上来。

##### (一) 教育学的知识建构应该回到实践哲学的逻辑上来

沿着新亚里士多德主义提供的路径,回到亚里士多德的实践哲学,需要重申的是,人类任何的社会实践,必须以具体的实践为前提和基础,才能探讨人类普遍的、一般的实践及其依据与规律,进而也才能进一步讨论作为教育最高实践的教育理论。关注教学的技艺、艺术或智慧的教育学传统,其

①[美]拉格曼:《一门捉摸不定的科学:困扰不断的教育研究的历史》,花海燕译,北京:教育科学出版社,2006年,第71页。

②[英]G. E. 摩尔:《伦理学原理》,陈德中译,北京:商务印书馆,2018年,序言第1—2页。

③S. Gabel, “Some conceptual problems with critical pedagogy”, *Curriculum Inquiry*, Vol. 32, No. 2, 2002, pp. 177–201.



原初之意旨在关注教学活动中的个人。不论是从活动的主导者还是教育的对象,教学是存在于实践中的且极具个性化的活动,所以教育学会在不同个体理解的基础上来进行表达,将它变成具体的教育教学活动,也就成为我们现实生活中的教学活动及其展现出来的行为。科学化的教育学则正在探索教育实践一般性的规律和原理,探索人类的教育实践背后所隐藏的规律性,从而引导人类认识教育、实践教育的方式。如同尼采在《悲剧的诞生》中所言,“有必要通过艺术家的棱镜来看待科学,通过生活的棱镜来看待艺术”。<sup>①</sup> 艺术的教育学与科学的教育学表现为具体活动中、细节中的教育教学与追求建立客观的、普遍的知识体系与一般理念的实践。但本质上两条路径无法做到如同“事实与价值”的二分一般互不干涉与互不影响。所以我们应该看到的是:是什么让我们体验到科学是科学,艺术是艺术,数学是数学,而不仅仅是关于科学、艺术或数学的真实陈述。<sup>②</sup> 而且这两条路径在当时确实为学校教育的发展解决了诸多问题,于是乎实践哲学并非单纯为了消除教育学已有两条传统路径的差异,进而统一为新的框架。毋宁说,实践哲学针对既有路径所忽视的问题提供了重新理解何为教育、何为教育学的思考起点。由此,教育学的两种传统,都是实践哲学关照教育这一人类实践活动的衍生物,关于教育学究竟是一种科学还是一种艺术的讨论,都无法脱离于实践哲学的逻辑。由此,对教育学的进一步探讨,还是要回到人类的教育实践一起点上。

实际上,教育学的两种传统或者教育理论与实践的关系同样可以表达为:理想的知识既包括行也包括知,它是体现在实践中的理论,或受理论指导和启发的实践;完善一门艺术的直接途径是通过对艺术所涉及的原则的清晰理解。从这一观点出发,科学化哲学时期对建构教育学的目标与路径是显而易见的,即探索教育作为一门技艺所关涉的学说、原则或规律。正是在教育思想的理性化或科学化运动中,德国、苏格兰与美国的大学将兼具艺术性、科学性和历史性的教育学确立为大学教育的一个学科,大量关于教育科学的著作得以出版并被广泛阅读,师范学校开始在教学中增加关于教育规律、信条等方面的内容,凭借基于心理学原则建立的知识脉络与清晰的教学方法进而获得了广泛的声誉。<sup>③</sup>

不过,必须看到,学习者错综复杂的精神生活和其行为的细微差别,实际上很难通过实验室和一般的定量方法得到准确的结论性处理。进一步而言,人类的头脑及其智力的微妙和情感的复杂性决定了,目前不允许,也许永远不可能允许将对其行为的分析简化为数学计算。即使是最优秀、最巧妙的方法,也仍然太粗糙,无法对人类最伟大的心理学家所感知和描述的心理状况进行分析。因此,只有经由对当代人类的文明或者特定国家的文化、道德、政治和经济状况的整体性理解,使教育学与那些研究人类思想相互关系的科学关联起来,我们才能明智地讨论和确定教育目标和一般教育方法,否则几乎没有必要坚持把儿童的智力和道德生活作为教育科学(educational science)的主题。由此,受到自然科学和社会科学同时关注的教育学,必须首先被视为一种哲学科学,教育学的知识构建应该首先回到实践哲学的路径上来。那些致力于从社会科学和哲学方面理解教育学的学者,不应该限于数学和自然科学的那套理论与方法,而应该与社会学、经济学、政治学等其他社会科学保持密切的联系,共同关注人类的教育实践活动,进而才能构建起更具解释力的教育学的知识体系。当然,绝不是简单地套用那些被认为具有解释力的社会科学领域的所谓理论,而是将不同层面、维度的教育实践活动纳入人类、群体、个体的更为广泛的社会实践活动的结构之中,关联性地分析、解释教育实

<sup>①</sup>Burnham D, Jesinghausen M. *Nietzsche's 'The Birth of Tragedy': A Reader's Guide*, London: Bloomsbury Publishing, 2010, p. 17.

<sup>②</sup>Toscano M, Quay J: "Beyond a pragmatic account of the aesthetic in science education", *Science & Education*, Vol. 30, No. 1, 2021, pp. 147 - 163.

<sup>③</sup>W. H. Payne, "Educational science: Its nature, its method and some of its problems", *Educational Weekly*, Vol. 2, No. 1, 1884, pp. 3 - 7.

践活动对于个体、群体和人类的价值与意义,以及同时考察通过进一步的教育实践来实现这些价值与意义的具体、有效的和普遍适用的一般路径。

## (二) 教育学的知识体系构建应确立人在教育实践中的主体地位

尽管教育活动以何为起点一直是学术界争论的焦点,但是不管是教育理论指导教育实践,还是教育实践反哺教育理论,以及教育学的科学化,最终都要回到哲学层面上来讨论。回到希腊时期以及中国的古典时期,我们会发现教育的最终目的是“人”,指向“人”的教育才能发挥最本质的作用。历史上对教育学发展作出巨大贡献的教育学家们,往往都是从哲学的角度出发进行探索的,因为哲学的核心在于追求世界的本质和永恒的要素,以及人类普遍价值的实现。进一步讲,所有关于教育问题的理解其实都在解释这一个问题——“人”何以为“人”。我们关注的也应是人以及人进行实践活动的本质,使人成为一个完善的或自由发展的人。所以,我们是在关注“人”的基础上进行教师 and 学生的培养。

正如马克斯·韦伯的研究起点是人的行为(human action),也正是找到了一个试图突破马克思把“人”作为一种看似客观的对象去研究的一个契合点。他认为不管是历史唯物主义还是科学社会主义,“人”都是隐藏在理论的逻辑体系里面,不是将人作为一个活生生的生物或精神来分解。如果我们按照自然科学的路径走,很大程度上就是在放弃“人”在世界中作为主体的位置。同时,日渐占据主导的科学化的知识体系建构路径,致力于探究超越个体的教育实践的一般原理、规则,从而对解释特定的现象和问题具有普遍的价值和意义,在一定程度上同样忽视了人首先是具体存在的个体,是具体实践中行动的个体。虽然不同阶段对实践的定义有所不同,但终究是为了个人的完善与社会的福祉,而教育本身就是完善个体发展的实践活动,有意义的实践自身已经兼具了理论与行动。

不管是具体的实践教育学还是一般的实践教育学,其出发点是一致的,即教育是“人”的社会实践活动。只是在其发展过程中,指向教学的实践教育学过于偏向了教学法的训练,意在通过技艺乃至艺术、智慧水平的教育教学方法、步骤的使用,从而使得以实践哲学为路径对教育活动的考察,越来越被狭隘化为一个经验性的问题,而指向科学的实践教育学则沉浸在科学化的方法与技术的氛围中,强调建立关于教育实践的普遍性观念,忽视了教育中的“人”以及“人与人关系的构建”,忽视了实践哲学经由具体的实践来认识、理解人类普遍的教育实践的一个重要的前提,即通过教育实践来促进人的完善和社会的和谐与幸福。正如伯林所言,教育学显然需要“系统地检讨人们相互之间的关系,人类对待别人的行为方式由此产生的概念、利益和观念,以及种种人生目的所由以建基的价值体系。”<sup>①</sup>显然,教育学不仅仅是普遍的知识,更是具体教育教学环境中的实践、行为和经验,是我们认识教育这种实践活动的途径之一,帮助人实现主体意义上的完善。因为教育本身就是作为主体的人,通过学习、交往进而完善自己的活动。在这个意义上,教育学还是应该首先回到对具体的教育实践的关照,在这个过程中利用知识的学习达到人的完善,因为“人的本性将通过教育发展得越来越好,人们能够使教育具有一种合乎人性的形式,这些设想是令人陶醉的。这为我们展示了未来幸福美好的人类的前景。”<sup>②</sup>

总之,实践才是教育学的根基,实践教育学中的“实践”,首先是教学的具体的实践,经由对教学实践经验的反思、总结与归纳,进而运用科学的方法使之成为一种理论层面的实践,而真正有价值、

①[英]以赛亚·伯林:《扭曲的人性之材》,岳秀坤译,南京:译林出版社,2009年,第6页。

②[德]康德:《康德论教育》,第7页。

有意义的理论知识,也只不过是经由具体的实践达到的人类最高的实践形式,促使作为主体的人,在遵循一般的、普遍的教育实践的准则的基础上,在美好的教育生活中走向个体的完善,进而实现人类社会共同的福祉。

(责任编辑:蒋永华)

## The Construction of Knowledge in Pedagogy: Tradition and Path Reconstruction

XUN Yuan

**Abstract:** The emergence and development of pedagogy is the need for human beings to know and understand education, which is a special practice of human beings, and also provides the necessary basis for human beings to carry out educational practice. Based on Aristotle's practical philosophy, pedagogy has formed two different traditions: one is the classical tradition of pedagogy that focuses on teaching methods, techniques or tactics in specific educational activities; the other is the attempt to construct scientific pedagogy by exploring the laws of universal and general educational practices of human beings. Returning to the philosophical traditions of practical philosophy and educational philosophy and placing humans at the center of educational practice allows the integration of these two educational traditions. This approach, which emphasizes human educational practices, holds great significance for the current development of education and the advancement of educational practices.

**Keywords:** pedagogy; philosophy of practice; educational practice

**About the author:** XUN Yuan, PhD in Education, is Professor and PhD Supervisor at Institute of Higher Education, East China Normal University(Shanghai 200062).