

论历史、理性与教育学

——基于历史哲学的视角

蒋雅俊*

〔摘要〕 教育学和教育史分别以历史的和逻辑的方法对教育进行研究,尽管二者在研究对象、内容、方法上各有侧重,但学科之别不应成为学术研究的壁垒。教育史研究以历史为研究对象,是教育研究的一个基本领域;它通过考察历史来理解教育,因而又是一种研究方法。一部教育史潜藏着一部教育思想史。逻辑的与历史的是一致的,教育史研究不仅仅是史实的记录和复述,文献的查找与整理,而是在尊重史实的基础上,厘清教育发展的来龙去脉,通过归纳、分析、演绎、推理等方法,发现教育的逻辑。

〔关键词〕 教育史;教育学;教育史学;历史的与逻辑的

对教育做历史研究(教育史研究)既是教育学的一个基础研究领域,也是教育学研究的一种基本方法。作为一个研究领域和一种研究方法,教育史研究不仅研究教育的活动、制度、思想等范畴的历史,而且用历史的视野来探究关于教育的学问。如果认为教育史研究只是通过历史资料的考证和历史事件的陈述重演、展示过去,而无关当下与未来,那么,这种错误的认识窄化了教育史研究,既消解了教育史本身的价值,也忽视了教育史研究的意义、作用,于是,教育史便在教育研究中丧失了用武之地。

一、教育与教育学作为历史性存在

在历史哲学中,有一个著名的论断:“哲学家有一部历史,但没有哲学。”^①这句话可以从三方面来理解:第一,哲学思想的产生是一个过程,它在已有认识的基础上产生,并通过不断地建构、发展而

* 教育学博士,南京师范大学基础教育人才培养模式协同创新中心、教育科学学院讲师,210097。本文是国家社会科学基金教育学类一般课题“儿童教育的现代立场和现代观念研究”(BAA140011)、江苏高校哲学社会科学研究基金资助项目“幼儿园课程改革的路向研究”(2014SJB114)的研究成果之一。

①[法]保罗·利科:《历史与真理》,姜志辉译,上海:上海译文出版社,2004年,第134页。

得到完善。当思想与过程或时间相关的时候,它就具有了历史性。第二,人是一种历史的存在,他生活在时间和空间之中。哲学家是时代的产儿,哲学家的思想是时代精神的体现。过去的哲学(即哲学史)是新思想产生的基础。第三,过去、当下、未来是一个连续的历史过程,当下的哲学思想既是哲学史的一部分,又是哲学史在当下的扬弃与发展。

对于哲学来说,哲学就是哲学的历史,那么教育学与其历史之间是什么样的关系呢?

有学者认为,除非在特殊的意义上来理解,否则,哲学就是哲学的历史,但教育学并非就是教育学的历史。何以见得?因为教育学是一门以研究教育现象、探讨教育规律为己任的学科,^①有关教育的历史研究是教育学研究的一个方面。从学科划分的角度看,这当然有其道理的,然而,从学科本身的属性来看,这一观点还是值得商榷的。

教育本身是一种历史性的存在,有关教育的学问——教育学——亦是一种历史性的存在。“历史就是在时间之中进行的生活过程本身”^②,教育的历史,就是在时间之中展开的、与教育相关的活动过程本身。当下的教育活动是连续进行的历史过程中的一个连接点:它是过去历史的绵延;它正书写、创造着历史的未来;对于历史而言,它就是未来,对于未来而言,它就是历史。所以教育是一种历史性的存在。

教育学是教育思想发展到一定阶段而系统化、学科化的产物,并且会继续向前发展。教育学是一种历史性存在:今天的教育学蕴含历史的积淀;昨天的历史造就了今天的教育学;今天的教育学又是明天的教育学发展的基础。在学科划分上,把教育史研究从教育学科中分化出来,是教育学发展到一定程度之后进行专门化研究的需要。然而,教育、教育学的各个构成部分都是与历史不可分割的,历史造就了它;它的存在本身就是历史;它的历史仍然活在当下。

维特根斯坦曾说:“像所有人一样,我的思想上粘贴着我过去的(凋零的)思想的萎缩残留物。”^③花朵是对花蕾的扬弃,当下的认识也是对过去认识的扬弃,换句话说,过去以一种被扬弃过的姿态存在于当下。教育学也是如此,当下的教育学也蕴含着历史上的教育观念。当下的教育学既是历史的产物,也是历史的延续,它不是外在于历史的东西,它就是历史的一部分。教育学是历史的存在,它与历史是水乳交融、不可分割的。正如史学家克罗齐所言:“精神本身就是历史,在它存在的每一瞬间都是历史的创造者,同时也是全部过去历史的结果。精神含有它的全部历史,历史和它本身是一致的。”^④历史性是教育学本身的属性;观察教育学是不宜撇开其历史性的。一旦教育学与历史的关系得到澄清,那么教育史研究的必要性和重要性也就凸显出来。

二、一部教育史潜藏着一部教育思想史

英国教育哲学家彼得斯(R. S. Peters)认为,知识本身具有内在的价值,内在价值是没有高低贵贱的区别的。人们应关注知识的内在价值,而不应把知识视为达到目的的手段,根据它们达到目的的有效程度,用功利的、外在的标准来衡量各自的价值。根据彼得斯的观点,有关教育的历史研究、历史知识具有内在的价值,不管它们对于当下的研究和实践是否有用,也不管应该怎样去做历史研究,哪怕它只是整理文献、汇编资料,把有关教育的过去展示给人们,对于一个完整的学科而言,历史研

①王坤庆:《教育学史论纲》,武汉:湖北教育出版社,2000年,第1页。

②[德]狄尔泰:《历史中的意义》,艾彦译,南京:译林出版社,2011年,第11页。

③[奥]维特根斯坦:《游戏规则:维特根斯坦神秘之物沉思集》,唐少杰等译,西安:陕西师范大学出版社,2003年,第254页。

④[意]克罗齐:《历史学的理论和实际》,[英]安斯利英译,傅任敢译,北京:商务印书馆,2005年,第13页。

究是不可或缺的。这样的观点代表了不少人对于历史的研究意义和价值的看法:历史就是讲述过去发生的事情,虽然它对于当下的研究并没有多大的实际指导意义,但总是需要有人去研究它;对于一个学科来说,它形式上的意义大过了实际意义。

诚然,历史研究和历史知识的内在价值应该得到承认,即便历史研究只是展现过去,它也是有意义的。但如果对历史研究的认识仅限于此,就有失偏颇了。

历史学家所做的研究并不是“再现”眼前走过的风景,历史也不单单是一种景观。历史过程不是按照时间先后顺序出现的一系列事件。什么是历史呢?通常所说的历史包含两层含义,一是过去发生的事实;二是人们对过去发生的事实的叙述和理解。过去发生的事实是不变的,但是人们对于事实的叙述和理解却是变化着的——随着新史料的发现,人们对史实的认定可能发生变化;拥有不同的知识背景、价值观念的人对相同的史实有着不同的理解;身处不同时代的人,对于历史事件有着不同的评价。史实是客观发生了的,人们对史实的叙述和理解却是思想或精神的产物。过去发生的事件已然过去,人们之所以得以知晓过去,凭借的是查阅文献资料。文献资料记载了编撰者对事件的叙述和理解,当研究者查阅文献资料时,他其实是在自己的思想中重演历史。从这个意义上来说,一切历史都是思想史。^①

柯林伍德认为,历史的过程是人行动的过程,而行动是受思想指导的;一切事件、行动背后皆有目的、皆有思想,历史学家的研究对象不是别的,正是这些思想过程。^②教育是人们在一定的思想指导下,有目的、有计划的活动。一系列的教育活动及其思想构成了教育的历史。思想过程是教育历史研究的对象,但研究者所做的工作却不仅仅是重现过去的思想。当历史被研究的时候,当思想过程被重演的时候,实际上是研究者在自己的知识结构之中重演过去,亦即他是在认识、理解和评判的基础上重演过去。研究者在重演过去的思想时,“也就批判了它,并形成了他自己对它的价值判断,纠正了他在其中所能识别的任何错误。”^③教育史研究是研究者在当下的时空背景中、在自己的知识结构中对过去的重演、批判和重建。教育、教育思想的历史经过了研究者的重演与重建,于是获得重生乃至新的生长。

克罗齐曾说:“文献与批判,即生活与思想才是真正的史料。”^④面对这些史料,研究者做些什么呢?过去常说,让史实“说话”。史实自己会主动“说话”吗?史实可谓汗牛充栋、瀚若星辰,让哪些史实“说话”,这是研究者的选择;“说”什么“话”,这是研究者的安排。只有研究者要史实“说话”的时候,史实才会“说话”。史实按照什么秩序“说话”,在什么样的背景下“说话”,这一切都是由研究者决定的。^⑤在历史研究中,有话要说的始终是研究者而不是史料,“说”出来的“话”则是研究者对过去的理解,是研究者的思想。研究者在重演、理解、评判史料之时,过去便在研究者的思想中得以复活并言说。

教育史的背后总是潜藏着教育思想。人们从事教育活动总是被教育思想这只看得见或看不见的手左右的。于是,教育史即教育思想史。

当教育史学者试图用史料“说话”的时候,他其实是在表达自己的思想,做创造性的工作。教育史研究应具有思想性和创造性,但目前的研究现状未必尽如人意。一方面,人们对于教育史研究的认识存在误区,认为教育历史就是过去发生的教育事件,教育史研究就是讲述教育的过去,这样的认

①[英]柯林伍德:《历史的观念》何兆武、张文杰译,北京:商务印书馆,2007年,第303页。

②[英]柯林伍德:《历史的观念》,第303页。

③[英]柯林伍德:《历史的观念》,第303页。

④[意]克罗齐:《历史学的理论和实际》,第11页。

⑤[英]卡尔:《历史是什么?》,陈恒译,北京:商务印书馆,2007年,第93页。

识仍占据很大的市场。另一方面,一些研究者面对史料患上“失语症”,查找文献、整理资料、展现事实,这就是他做的全部工作。

教育史研究何以有此境遇?究其原因,很大程度上是不少人把历史等同于编年史,把历史研究等同于编年史研究,把教育史研究等同于对教育史实的陈述,而忽视了教育史即教育思想史。通常认为,编年史以时间为经,事件为纬,按照事件发生的先后顺序记录过去。史学家克罗齐曾把历史比作活人,把编年史比作死尸,认为历史是活的当代史,是一种思想活动,当思想从历史中抽去,只剩下抽象的字句来记录事件时,历史就成了编年史。正如死尸是生命的残余,编年史是历史的残余。历史有思想,一如活人有精神活动;编年史没有思想,一如死尸没有生命。^①

三、历史与理性:意义的生成

我们能从历史和历史研究中获得什么?经验、教训、启发或规律。通常的回答不外于此。历史有规律吗?通过历史研究能获得理性的认识吗?这些认识可靠吗,能指导现在和未来吗?

18、19世纪的思辨历史哲学试图在一堆杂乱无章的史实背后,寻找普遍的规律。17世纪末18世纪初,意大利哲学家维科首先认识到历史发展的过程是有规律的,并力图在神意之外寻找历史规律。

哲学家康德认为,人类历史是合规律性与合目的性的统一。一方面,历史是人创造的,人是自然的一部分,服从自然的规律,历史亦为普遍的自然律所决定。另一方面,人是意志自由的理性存在,人遵从道德的规律。作为人的创造,历史朝着理性和道德认可的方向前进。因而,历史既遵从自然律又遵从道德律,是合规律性与合目的性的统一。^②

马克思主义唯物史观认为,社会存在决定社会意识,社会变革的根本原因不在于人们的意识,而在于生产方式的变更。人类社会发展的历史归根到底是生产发展的历史。生产发展的水平和规律决定了历史。历史发展的总趋势是前进、上升的。人既是历史的创造者,又是历史的产物。

20世纪以来,历史哲学从思辨转向批判、分析,即从探寻历史发展的普遍规律转到反思历史知识的性质以及历史知识何以可能的问题。科学哲学家波普尔对康德、黑格尔、马克思等人的历史观做了批判,他把这些人称为历史决定论者。波普尔认为,人类历史的进程受人类知识增长的强烈影响,我们不可能用合理的或科学的方法来预测科学知识的增长,因此我们不能预测人类历史的未来进程,也没有一种科学的历史发展理论能作为预测历史的根据。^③梅洛·庞蒂也认为,人是主观的,历史是由人创造的,因而历史是主观的,不存在什么客观的历史规律。

那么,历史究竟有没有规律?我们能不能从历史和历史研究中获得理性的认识?

杜威在《确定性的寻求》一书中指出,我们生活于其中的世界是一个充满着不确定性的世界,不确定性意味着不安,意味着风险,意味着后果的悬而未决——可能迎来好运也可能面对厄运。为了规避危险,寻求确定性,古典哲学走了一条弯路。它形而上学地探寻所谓的终极和本原,试图通过寻求绝对的客观来获得确定性。然而,绝对的确定性只是“彼岸花”,它只存在于哲学家的理念世界。历史的发展有没有先验的规律在起作用?一旦找寻到了绝对客观的、确定无疑的发展规律,就能掌控现在预知未来吗?对于历史发展的终极、先验规律的偏好,控制现在、预知未来的愿望,从某种程度上来说,就是对虚妄的确定性的寻求。然而,我们生活于其中的世界原本是变化的、不确定的,绝

①[意]克罗齐:《历史学的理论和实际》,第8—9页。

②何兆武:《历史理性批判论集》,北京:清华大学出版社,2001年,第79页。

③[英]波普尔:《历史决定论的贫困》,杜汝楫、邱仁宗译,北京:华夏出版社,1987年,第1页。

对的确定性是不存在的。

尽管绝对的确定性是虚妄之物,但是,这并不意味着历史不可知,也不意味着我们不能去理解、分析历史。实际上,正因为世界是不确定的,我们才需要理性的认识来指导行动。历史是人的创造,有学者把历史看作是关于人性的学问,这还是有道理的。人有个性亦有共性,人既是意志自由的理性存在,又服膺于自然的规律、社会的规律和人类本性的规律。如果承认人身上有着某些类的共性,如果承认人并不是绝对自由的存在,他必然受到某些力量的牵制,那么历史就不再是杂乱无章的事实,而是有迹可循,有规律可寻的。只不过历史的规律不同于自然科学的规律,自然科学的规律以客观性和普遍性为准绳,而历史的规律是关于人性、人类群体、人类社会的理性认识,它是人的理性通过归纳、分析、推理、演绎而得出的,它的有效性将由实践来证实或证伪,它也将通过实践获得扬弃或发展。

历史是偶然性与必然性的结合。历史事件的发生、历史人物的出场有其偶然性、不确定性,但在偶然性、不确定性的背后又有着某种必然性和确定性。克罗齐曾说:“真正的历史是作为普遍的个别的历史,是作为个别的普遍的历史。”^①历史研究不是指向个别的、孤立的现象和事件,而是期望从“个别”之中看到“普遍”,期望用“普遍”来解释和指导“个别”。历史的发展具有连续性,在历史发展的进程中,一些因素具有普遍的意义——在这个时代发挥作用的力量,在下一个时代会继续发挥作用。^②例如,“中国幼儿教育之父”陈鹤琴的一生就生动地体现了教育与政治的密切关系。

陈鹤琴(1892—1982)曾入私塾发蒙,也进过洋学堂,后来留学美国,将杜威等人的教育学说带回中国并尝试使其中国化,因而被时人誉为“儿童教育的圣人”。在新中国成立后的政治改造背景下,陈鹤琴的教育思想被全盘否定,陈鹤琴对自己以及自己的老师杜威做了“彻底”的自我批判和否定。改革开放后,陈鹤琴受到的批判得到平反纠正。然而,对杜威和陈鹤琴的那种批判影响了中国一两代学者的教育立场,甚至或多或少地影响着今天教育界的思维惯性。回顾和研究这一段历史,对于了解教育与政治的关系,对于认识教育理论发展所需要的政治条件,均具有重要意义。

从个别意义上来说,各个时代的政治状况对教育产生的具体影响不尽相同;从普遍意义上来说,在任何一个时代,政治对教育都有巨大的影响,它们的相互关系、作用机制、影响方式等具有普遍性。历史研究既帮助人们通过“个别”分析归纳出普遍,又通过“普遍”更加深刻地理解“个别”。

历史不仅承载着过去,而且可以预示未来。狄尔泰写道:“当前面出现的某种互动过程已经得到了人们的领悟的时候,当一个事件最初的各种阶段都与这种互动过程相似的时候,人们就可以根据某种类比性的论断,来预期某种相似的结局。”^③其实,当人们把对历史的理解、历史的经验教训运用于当下和未来的时候,绝不仅仅做简单地类比,而且会主动进行更复杂的分析与推理。逻辑的与历史的是一致的,人们之所以能从历史中获得理性的认识,原因就在于此。

四、“历史地”进行教育研究:发生学视角

英国历史学家卡尔曾写道:“历史具有双重的功能——提高我们根据现在理解过去的能力,也提高我们根据过去理解现在的能力。”^④历史研究对于现在的重要价值在于,通过史实的分析和理解,

①[意]克罗齐:《历史学的理论和实际》,第81页。

②[德]狄尔泰:《历史中的意义》,艾彦译,南京:译林出版社,2011年,第116页。

③[德]狄尔泰:《历史中的意义》,第116页。

④[英]卡尔:《历史是什么?》,陈恒译,北京:商务印书馆,2007年,第207页。

获得对事物发展的理性认识。由于过去、现在和未来是一个连续的过程,于是,认识事物发展的过程,就意味着理解过去和认识现在。

当下既是过去的终点又是未来的起点:作为终点,它是全部的历史;作为起点,它是绵延不绝的历史长河中的一个片段。教育和教育学作为历史性存在亦是如此。教育史研究以历史为研究对象,是教育研究的一个基本领域;它通过考察历史来理解教育,因而又是一种研究方法。教育史研究不应局限于史实的记录和复述、文献的查找与整理。研究者应在尊重史实的基础上,厘清事物发生、发展的来龙去脉,通过归纳、分析、演绎、推理等方法,获得理性的认识。

历史研究往往并不满足于知道过去发生过什么事情。在狄尔泰看来,研究某一事物的历史是为了更加全面、充分地认识和理解这一事物。通过历史的追溯、史实的分析,形成对这一事物系统、全面而深入的理解。这样的追溯和研究,是研究者从“发生学”视角出发,对于研究对象的考察,即对研究对象进行的历时性研究。^① 历时性研究是不可或缺的。与共时性研究不同的是,历时性研究是对研究对象的动态考察,它关注事物发展的过程,通过对过程的分析来理解结果。

历史是人的实践活动。人在服从于自然律、道德律的同时,又具有主动性和创造性。在一定的范围内,人可以进行价值选择。卢卡奇认为,历史是有规律的,但历史规律与自然规律不同,自然规律是普遍、客观规律,而历史规律是一种趋势规律。历史既受因果规律的制约,又是在人们价值观念指导下进行价值选择的结果。尽管历史事件的发生具有一定的偶然性,但是历史却并不是一些杂乱无章、孤立隔绝的事件。事件的发生必有前因后果,事件与事件之间存在着联系——“历史上一个事件的原因是它与历史上其他事件的内在联系,这种因果关系不是外在于这一个事件和其他事件,而是存在于它们的本质之中。”^②事物的发生、发展有其逻辑,道德和价值的选择亦有其逻辑,从这个意义上来说,历史是合逻辑的,历史之中蕴含着逻辑。从历史中发现逻辑,既有助于更加深刻地理解过去,又能够为把握现在提供依据。

逻辑的与历史的是一致的。这一思想首先是由黑格尔提出的。马克思、恩格斯对黑格尔的思想加以批判和改造之后,逻辑的与历史的统一成为辩证逻辑的重要方法,是科学研究的有力工具。“历史的”既包括事物实际发生过程的历史,也包括人们对事物发生过程的理解和叙述的历史。“逻辑的”是指历史发展的过程,以抽象概念的形式在思维中的概括和反映。逻辑与历史的统一就是,思维或理论的逻辑进程,应当与事物历史发展的进程相互一致、与思维或理论的发展历史相互一致;历史的起点就是逻辑的起点。恩格斯曾经说过:“历史从哪里开始,思想进程也应当从哪里开始,而思想进程的进一步发展不过是历史过程在抽象的、理论上前后一贯的形式上的反映。”^③逻辑以纯粹的理论形态,把握历史发展的规律,它是“经过修正的”^④历史。恩格斯有言:“逻辑的研究方式无非是历史的研究方式,不过摆脱了历史的形式以及起扰乱作用的偶然性而已。”^⑤逻辑离不开历史,逻辑是人的理性思维对于历史进程的抽象概括。逻辑反映的是历史,只不过,它并不关注历史中的偶然因素、表面现象或具体孤立的事件,而是对历史中蕴含的必然性、规律性,以概念或概念体系的逻辑形式在思维中的概括反映。

在学科的划分上,教育学和教育史分别以逻辑的方法和历史的方法对教育进行研究。二者有着

①[德]狄尔泰:《历史中的意义》,译者序第11页。

②[英]柯林伍德:《精神镜像:或知识地图》,赵志义、朱宁嘉译,桂林:广西师范大学出版社,2006年,第209页。

③《马克思恩格斯选集》(第2卷),北京:人民出版社,1995年,第43页。

④恩格斯语:“历史从哪里开始,思想进程也应当从哪里开始。而思想进程的进一步发展不过是历史过程在抽象的、理论上前后一贯的形式上的反映;这种反映是经过修正的,然而按照现实的历史过程本身的规律修正的,这时,每一个要素可以在它完全成熟而具有典型性的发展点上加以考察。”

⑤《马克思恩格斯选集》(第2卷),第43页。

不同的研究对象、研究领域和研究方法。尽管在研究重点上各有侧重,但是学科的划分不应成为研究教育的壁垒。一方面,历史中蕴含着逻辑,人们可以从历史研究中获得理性的认识。这就要求教育史研究不宜囿于史料的复述与整理而自足,而应从史料的分析中获得对过去和现在的理解。另一方面,逻辑的与历史的一致性,让历史研究成为逻辑地研究教育的一种方法。列宁曾说:“逻辑是对世界的认识的历史的总计、总和、结论。”^①理论的逻辑进程与客观现实的历史发展进程是一致的,意味着教育学研究应具有历史意识——通过描述、分析、解释事物发生、发展的过程,揭示其中的规律,这是研究教育和构建教育理论体系的重要方法。

五、在教育史中发现教育的逻辑

过去已随时间的洪流而消逝,研究者只能通过文献资料的记载,重现过去发生的事情。对于研究者来说,史料是凝固的、既定的;面对相同的史料,研究者对它们的理解和认识却不尽相同。研究者的学术素养——知识背景、价值观念、专业水平、理解和分析问题的能力、治学态度等,使历史研究的水平具有优劣高下之分。

面对貌似偶然的、孤立的、具体的历史事实,研究者应当如何分析和处理呢?

史学家柯林伍德曾批评历史研究中只展现史料的诟病,他称之为“剪刀加浆糊”式的研究。在柯林伍德看来,历史的本质并不在于它是由一些散乱的、偶然的、个别的事实所组成的,而在于“从一个事实导致另一个事实的那种过程或发展。”^②把握事件之间的关系,是历史研究的重要内容,而把握这些关系不仅有助于理解过去,更为理解现在从而解决现在的问题提供依据。对于历史研究来说,仅仅简单地重现过去是远远不够的,“思想必须回到已经构成一连串的事件中去,以便在那里发现隐藏着的计划,并答复我们从哪里来和到哪里去的问题。”^③

对于历史研究者来说,史实是一定的,但对史实的理解却见仁见智。如何更加深刻地理解、分析史实?如何从貌似散乱的史实中,获得理性的认识?“理解事实就是不以独断的孤立方式,而是在事实和其背景的实际关系中肯定它们。”^④教育历史研究必须把教育放到社会大背景中去考察,解释事物发生和发展的原因,发现和揭示事物与事物之间的联系。与教育相关的诸事物之间复杂的联系,构成了完整的历史脉络,这种联系性也是教育史所蕴含的逻辑所在。

“全部历史所具有的任务,就是把握个中互动系统。通过把各种个体的脉络挑选出来并且加以研究,历史学家就可以更加深刻地洞察历史世界所具有的结构了。”^⑤历史研究应采用系统的方法,厘清诸要素与整体,诸要素之间的关系,从而理解历史发展的脉络,发现历史之中某些长期不变的力量(如政治体制、财政体系等)所产生的影响。^⑥教育历史研究也应如此。就教育而言,它可以被看作是一个系统。一方面,在系统内部,学生、教师、课程、家长、评价、教育思想、教育行政管理等等因素相互作用相互依存,它们是研究者需要考察的对象。另一方面,教育并不是一个孤立隔绝的系统,它是社会大系统中的一个子系统,它与政治、经济、文化等其他子系统,是相互作用、相互影响的。作为一种历史性的存在,教育在所处的空间和时间中,与社会大系统,以及社会大系统中的政治、经济、

①《列宁全集》(第38卷),北京:人民出版社,1959年,第90页。

②[英]柯林伍德:《历史的观念》,何兆武、张文杰译,北京:商务印书馆,2007年,第244页。

③[意]克罗齐:《历史学的理论和实际》,第52页。

④[英]柯林伍德:《精神镜像:或知识地图》,第209页。

⑤[德]狄尔泰:《历史中的意义》,艾彦译,南京:译林出版社,2011年,第30页。

⑥[德]狄尔泰:《历史中的意义》,第96页。

文化等各子系统,与教育系统内部诸要素,相互联系、相互作用、相互影响。教育内外诸因素之间非线性的复杂互动,共同决定了教育“是其所是”的样子。教育内部有着教育自身的规律,教育外部有着作用于教育的规律,从某种程度上来说,无论是教育学研究还是教育史研究,它们的使命和目的都是发现和研究这些规律。

通常认为,教育学是从逻辑角度对教育进行的研究,教育史研究则是从时间之维,展示教育事件的发生、发展的过程。逻辑的与历史的是一致的,这一思想和方法对于教育研究具有双重意义:一方面,对于教育学研究来说,历史研究是获得理性认识的一种研究方法;另一方面,对于教育史研究来说,不仅应把教育放在时间维度、过程维度来考察,也应把教育放在复杂系统里考察,逻辑地研究教育史,并发现教育史之中隐含的教育之逻辑。尽管具体的情况有所不同,尽管具体的教育事件会有其个性、特殊性,但从任何教育都具有其共性、普遍性来看,在历史上影响教育的力量,在今天依然影响教育;历史上那些力量作用于教育的机制、原理,与今天相同属性的力量作用于教育的机制、原理,并无本质区别。例如,历史上,政治、经济、文化影响着教育;今天,政治、经济、文化对教育的影响一如往昔。

过去发生的事情如风飘散,历史却在人们的思想中永生。历史研究者通过史料的分析 and 理解,从中获得理性的认识。真正的历史学家并不满足于事实的陈述,而是尽力去理解它们。他应当不只是看到具体的历史事件,而且还必须明白具体历史事件发生的原因,追问其中的动机,深度挖掘与还原,去伪存真,以获得正确的认识。^①从历史中获得的认识不仅有助于理解过去,而且还具有巨大的现实意义。既然教育是历史性存在,那么,教育史研究便不只是整理文献、编排资料、复述史实,而是以教育的史实为依据,采用多种方法,从史实中发现教育的逻辑和教育学的逻辑。

(责任编辑:蒋永华)

History, Reason and Pedagogy: A Perspective from Philosophy of History

JIANG Ya-jun

Abstract: Pedagogy and historical studies on education approach their research objects respectively from a logical perspective and a historical one. Although they are different in research object, content, method, but the division of disciplines should not become a barrier to education studies. Research on educational history focuses on how education develops diachronically. As a matter of fact, focusing on the history of education plays two functions: taking the history as research object, it makes an indispensable part of education studies on the one hand; on the other, it is a kind of research method, which helps to correctly understand education. Rather than being confined to keeping a record of historical facts, describing the facts, and collecting and categorizing documents, studies on educational history should tease out how education develops among the various historical facts, gain a reasonable understanding of education and identify its intrinsic logic by employing such methods as induction, analysis, deduction and inference.

Key words: history of education; pedagogy; historical studies on education; the historical and the logical

^①[英]柯林伍德:《精神镜像:或知识地图》,第208页。