

论教育的内在尺度

——对“什么是真正的教育”的追问

王有升^{*}

【摘要】 对“什么是真正的教育”的追问引向对教育的内在尺度的深入思考。这既需要诉诸于教育者对自身教育体验的内在反省,更需要借助于经典的教育理论智慧。从古典文明时代教育作为一种启发的智慧,到启蒙时代教育作为理性精神的培植之途,再到现代教育学知识体系中对经验的关注,以及在20世纪对于“面向人的精神领域的教育”的反思,都引向对教育之内涵的深度理解。对教育的内在尺度的探讨区别于从实现外在的目的或功能看教育,而是基于对人之成长发展的关注,即关注教育如何改进学生的经验品质并促进内在精神的觉醒。

【关键词】 教育的内在尺度;什么是教育;经验的改进;精神的觉醒

当我们在教育实践过程中追问“什么是真正的教育”的时候,并不是企图给教育下一个完全客观准确的定义,而是试图明确什么样的教育行动与教育方式更具有教育意义。所谓“更具有教育意义”即对学生的发展具有更大的促进价值。甚或,有时我们会对某种以教育的名义采取的行动发出质疑——“你这是在进行教育吗?”,言外之意这很可能是反教育的,或是无效的。这样一种对“什么是教育”的追问是对教育之内在尺度的反思,是每一个教育者都要时常面临的拷问,与我们日常教育行动的每一个选择与判断直接相关。对这一问题的回答需要诉诸于教育者对自身教育体验的内在反省,并且与教育者的教育智慧相关,这样一种教育智慧的养成离不开教育理论的自觉。对于这样一个问题,试图进行客观、全面的界定几乎是不可能的,而是需要进行持续不断的批判性反思,进行基于个人理解的阐释。这并非意味着对教育本质理解的相对与虚无,而是一种回归教育本真的探寻,即对成长以及对教育之促进成长作用的真正关注。对学生成长之促进价值是衡量教育意义大小的唯一尺度。

诚如有学者所说,“也许,我们还没有对于‘什么是教育’的切身、合理的答案并不是问题的关键,根本的问题是,我们尚未意识到‘什么是教育’其实是一个需要我们人人把它当作问题的‘问题’,是一个永远也需要我们去寻找,去作个体参与性理解、创造性阐释的‘问题’,不是摆在我们身边的‘标准答案’……就今天的我们而言,‘什么是教育’还是一个尚待开启的‘问题’。”^①

^{*}教育学博士,青岛大学师范学院教授,266071。

^①刘铁芳:《什么是教育》,《天津教科院学报》2002年第2期。

一、国内教育学界对教育的“经典”界定所面临的危机

在国内教育学界,一般较为普遍地接受这样一种对教育的界定:“就其广义来说,凡是有目的地增进人的知识技能,影响人的思想品德的活动,不论是有组织的或无组织的,系统的或是零碎的,都是教育”,“狭义的教育即学校教育,是教育者根据一定社会(或一定阶级)的要求和年轻一代身心发展的规律,对受教育者所进行的一种有目的、有计划、有组织地传授知识技能、培养思想品德,发展智力和体力,以便把受教育者培养成为一定社会(或一定阶级)服务的人的活动。”^①

这样一种定义代表着国内教育学界对“教育”的较为“经典”的界定,我国自20世纪80年代以来出版的绝大多数教育学教科书对教育的界定都与此大同小异,这似乎代表着我们有关对于什么是教育的“共识”。但这样一种从目的论的角度对教育的界定似乎并没有揭示出人类教育行动的真正本质,而是外在于教育行动主要从目的或外在形态的角度解释教育行动。如果我们放眼整个20世纪世界教育学思想的发展,我们不得不承认,这样一种对于教育的认识方式似乎还只是停留于19世纪。

当然,或许有人也会引述20世纪初法国社会学家涂尔干对教育的经典界定,“教育是年长的一代对尚未为社会生活做好准备的一代所施加的影响。教育的目的就是在儿童身上唤起和培养一定数量的身体、智识和道德状态,以便适应整个政治社会的要求,以及他将来注定所处的特定环境的要求。”^②应当说,这样一种从社会学的立场对教育的界定从本质上来说并非是教育学的。之所以说是非教育学的,因为它主要从通过教育所要实现的外在目的或功能的角度来对教育进行界定,而忽略了教育自身的内在尺度。而这几乎可以说是许多对教育的“正统”认识的盲点。事实上,20世纪以来世界教育学思想的发展已从多个方面较为彻底地洗刷了人们这种对教育的“正统”理解。

20世纪曾被宣称为“儿童的世纪”,注重儿童成长的主动性,强调从儿童的视角看教育,而非仅只从一种外在于儿童的视角把教育主要看作是一种外塑的过程。事实上,这种外塑观并不能揭示出教育行动的真正内在本质。对教育之内在本质的把握不应主要基于对教育目的或功能的考虑,而应主要关注教育过程本身。人是不可能被塑造的,而只能被引导,所谓“塑造”只不过是站在教育外部的人看到学生身上所发生的变化而使用的一个比喻性的修辞而已。这样一种对教育的界定尽管看上去客观、全面,但却并不能为教育实践指明内在的方向,甚或极有可能带来一种“反教育”的后果而不自知。

20世纪的教育观不仅因这种儿童观的洗礼而改变,而且有关学校教育是“有目的”、“有计划”、“有组织”的信念也都曾受到教育学思想的根本性的动摇与冲击。首先,是大教育家杜威对外在规定的“教育目的”的质疑,提出“教育无目的”的主张,即认为教育的目的只在自身内部,即学生的发展,任何从外在强加的教育目的都会造成教育的强制与扭曲,除教育自身内在的目的之外,不应有任何外在的目的。从这个意义上来说,任何从教育的外在目的与功能的角度对教育的界定恰恰往往是反教育的。^③其次,是哲学家雅斯贝尔斯对教育的计划性的质疑,认为教育从根本上来说是不可计划的,教育绝不能按人为控制的计划加以实行。教育计划的范围是很狭窄的,如果超越了这些界限,那接踵而来的或者是训练,或者是杂乱无章的知识堆集,而这些恰好与人受教育的初衷背道而驰。^④再次,则来自于对学校教育组织形式的反省与批评,甚至有人提出“非学校化社会”^⑤的主张,认为现代学校组织从

① 华中师范大学教育系等:《教育学》,北京:人民出版社,1982年,第37页。

② [法]爱弥儿·涂尔干:《教育与社会学》,沈杰译,渠东校,载《涂尔干文集第三卷·道德教育》,上海:上海人民出版社,2001年,第309页。

③ [美]约翰·杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,北京:人民教育出版社,2001年,第58页。

④ [德]雅斯贝尔斯:《什么是教育》,邹进译,北京:生活·读书·新知三联书店,1991年,第24页。

⑤ [美]伊万·伊利奇:《非学校化社会》,吴康宁译,台北:桂冠图书公司,1992年。

根本上来说难以承载人类有关教育的理想,而必须予以根本性的重组与改变,

这样一些发生在20世纪的从不同方面对“正统”教育信念的根本性颠覆,迫使我们教育的内涵进行更为深入的思索,而原先所谓对教育的“客观”、“严密”的界定只不过是我們所认为的理所当然的信念而已。对于教育实质内涵的界定需要真正基于人类教育行动的内在尺度予以考量。

这需要首先将我们的思考引向人类教育思想的源头,通过回溯迄今人类对“什么是教育”问题的理性思考,可以引导我们对此问题的认识逐步走向深入。

二、启发的智慧——古典文明时代教育内涵的绽露

在东西方学术思想的源头,即所谓“古典文明时代”,也就是中国的春秋战国时期和西方的古希腊时代,教育都曾经是当时大思想家们所思考的核心问题之一。在中国,典型如孔子及其所开创的儒家学派,在古希腊,典型如苏格拉底、柏拉图、亚里士多德师徒三代,他们对教育的思考与践行奠定了此后两千多年中西方各自有关教育的认识及实践的基本形态。

古典文明时期的希腊,尤其雅典,基本方式便是自由地交谈与对话,苏格拉底更是将对话法教学发展为引导学生自己发现真理的精湛技艺(“产婆术”),从而也是进行哲学探究的基本方式,这样一种对话式的探究方式后来逐渐发展成为哲学中的思辨式研究与辩证法。对话法的采用从根本上揭示了“教育究竟是如何可能的”,即教育绝不是知识的传递与灌输,而是引导学生进行自我发现的过程,教育需要基于教育者与学生之间的内在心灵的沟通。师生共同对智慧的追求,教师的明辨、质疑与引导,以及师生之间的“爱意”(关于师生之爱之于教育的意义,见柏拉图《乡宴篇》)都是教育得以发生的必要条件。在苏格拉底看来,教育主要发生于知性的领域,而对于“德性究竟是否可教”则需要持更为慎重的态度(见柏拉图《普罗塔戈拉》)。柏拉图则提出,教育旨在“使人的灵魂发生转向”,即从感性的世界转向理念的世界,因为在柏拉图看来,感性的世界只不过是理念的世界投下的影子,只有理念之光才能将灰暗的现实世界照亮,这一引导人的灵魂发生转向的过程需要借助辩证法来达成。由“对话式教学”发展而成的“辩证法”成为引导学生发展的最重要工具。

中国的春秋战国时期,以《学记》为代表的教育智慧震古烁今,如“大学之法,禁于未发之谓豫,当其可之谓时,不陵节而施之谓逊,相观而善之谓摩。”其所阐明的教之为教的根本(即教育的本质)更是将教育上升为一种哲理与艺术的境界,“君子之教喻也。导而弗牵,强而弗抑,开而弗达。导而弗牵则和,强而弗抑则易,开而弗达则思。和易以思,可谓善喻矣。”即教育从根本上来说,是一种启发引导(“喻”)的艺术。教育的最高境界是让学生“继志”(类似于韦伯意义上的“以学术为志业”),而非仅仅停留于对道理的启发引导,更非对知识的传授。这需要借助于教师的语言艺术,“其言也,约而达,微而臧,罕譬而喻,可谓继志矣。”教学的过程是一个教师发问及待问的过程,“善问者如攻坚木,先其易者后其节目,及其久也相悦以解,不善问者凡此”,“善待问者如撞钟,撞之以小者则小鸣,撞之以大者则大鸣,待其从容,然后能尽其声,不善答问者反此”。这样一种问答式教学与古希腊的对话式教学不尽相同,但却有异曲同工之妙,即教学需要借助于师生之间的会话展开,而非知识的传授,教育从根本上来说是一种启发引导。其差异也是明显的,中国古代的问答式教学更注重教师的引导艺术以及学生的领悟,古希腊的对话式教学则是教师通过反讽、质疑、辩难与学生共同探究真理,是一套引导学生发现真理的“技术”,即“产婆术”。

古典文明时期达到人类文明的一个顶峰,在对教育的认识与践行方面也达到了人类教育史上的一个巅峰时代。在此后一两千年的时间里,人类基本上都是生活在古典文明之光中。此后的社会趋于保守与封闭,社会进步缓慢,在皇权或宗教的统治之下,思想“大一统”的格局长期存在,教育附属

于政治及宗教势力之下,有关教育的思考与践行由此也就往往处于重重的规约之中,甚至于连教育的本质也变得隐匿不彰。

三、理性的培植之途——启蒙时代的教育反思

西方的文艺复兴开启了人的内在解放的历程,启蒙运动则是一场盛况空前的深刻的思想解放运动,教育思想由此也经历了一场激烈的变革。

洛克被称为英国启蒙运动之父,在教育方面注重培养人的理性精神,认为外在的经验感知和内在反思是认识之源。在他看来,“人们单凭自己的天然官能,不借助于任何天赋的印象,就可以获得他们所有的全部知识。”^①只有通过感觉得来的知识,才是可靠的。在道德方面,认为教育就在于培养学生克制理智所不容许的欲望的能力。人类有各种欲望,这不是人类的错处,但一个人要能克制自己的欲望,要能遵从理性的指导,这是理性的标志。而这种能力的获得和增进要靠练习,并进而形成习惯。

卢梭是法国启蒙运动的领军人物,其在教育思想领域的影响超过了其他任何一位启蒙时代的思想家。在人类教育史上,卢梭被认为是第一个“真正发现了儿童”的人,其所提出的自然教育的主张掀起了对传统教育的猛烈批判和对新教育的畅想,高扬人的理性精神,预示着一个新的教育时代的开启。在卢梭看来,教育首先是自然发展的过程,教育最重要的就是要顺应自然,自然就是与生俱来的能力和倾向,这种能力和倾向在由于强制性的习惯和他人意见的影响而发生变化以前就已经存在。卢梭关于一切自然倾向具有内在的善的热情主张,乃是对当时流行的关于天赋的人性彻底腐败堕落的观念的反动,对于改变对儿童的态度有强大的影响。^②要贯彻遵循自然的消极教育,必须给予儿童以充分的自由,不压制、不强迫、不灌输,否则就不可能进行。由此而使成人、教师在教育中的中心地位让位于儿童的自主发展;儿童不再是被动受教,教师也不再是主宰一切。卢梭的这一“归于自然”的主张确实是教育史上的哥白尼式的革命,它带来了儿童观、教育观的翻天覆地的变化。^③

大哲学家康德为启蒙运动做出了深刻的诠释,他说,所谓启蒙,就是“勇于使用自己的理性”^④。“人要么是仅仅被驯服、被调教、被机械地训导,要么是真正地得到启蒙”^⑤。他坚信,人是目的,不能被作为单纯的手段,自由是人先验具有的,正是这种自由使人高贵,要无条件地承认人的自由和尊严。在其“教育学讲座”中,康德提出了教育“如何通过强制培养自由”^⑥的问题。在康德看来,人是唯一必须接受教育的造物,“人只有通过教育才能成为人,除了教育从他身上所造就出的东西外,他什么也不是。”^⑦也就是说,人的自由需要教育,而非完全内在自然或自发的展开。在人的内在自由与教育的必要的外在强制之间,存在着一种永恒的张力。康德区分了四种教育行动形式:规训、文化化、文明化及道德教化。规训就是对人身上的动物性的单纯抑制,防止动物性对人性造成损害——不论是在个体的人身上,还是在社会性的人身上。但规训必须是消极性的,即不能是任意强加的,要通过自然后果让孩子认识到规训的必要性,并且规训决不能是奴役性的,要让孩子感受到其自由,只不过不能妨碍别人的自由。文化化包括传授和教导,它造就的是技能,即拥有一种满足任意目的的能力,它本身不规定任何目的,而把这些目的交由具体环境确定。文明化旨在使人适应人类社会,掌握人与人交往的

①张焕庭:《西方资产阶级教育论著选》,北京:人民教育出版社,1996年,第54页。

②[美]约翰·杜威:《民主主义与教育》,第126页。

③吴式颖:《外国教育史教程》,北京:人民教育出版社,1999年,第270页。

④[德]康德:《什么是启蒙运动》,载康德:《历史理性批判文集》,何兆武译,北京:商务印书馆,1991年,第12页。

⑤[德]伊曼努尔·康德:《论教育学》,赵鹏译,上海:世纪出版集团,2005年,第10页。

⑥[德]伊曼努尔·康德:《论教育学》,第13页。

⑦[德]伊曼努尔·康德:《论教育学》,第5页。

风俗、习惯与礼仪,在社会上受欢迎、有影响。它要求风度、礼貌和某种机智性,这样一个人就能使其他所有人服务于他自己的最终目的,因而变得明智。道德教化旨在使人不仅有达到各种各样目的的技能,而且获得他只会选择真正好的目的的信念。好的目的就是那些必然为每个人所认同的目的,那些能够同时成为每个人的目的的目的。^①康德说,“我们生活在规训、文化化和文明化的时代,但还远不是道德教化的时代。就目前的人类状况来看,人们可以说,国家的财富和人的贫困在同时增长。”^②康德尽管本身并不是教育家,其从古典哲学出发对教育问题的思考,就像他的人类学思考一样,无疑达到了一个时代的顶峰,并影响深远。

启蒙时代的思想家高扬人的理性精神,致力于人的解放与新生,所关注的教育问题首先是针对个人的,尤其适用于家庭教育,大规模的学校教育尚未出现,因而没有真正进入其所关注教育问题的核心。

四、对经验的关注——现代教育内涵的现实主义转向

现代教育是伴随学校教育的普及而兴起的,现代教育学对教育问题的思考也首先是针对学校教育问题而展开的。启蒙时代对教育问题的形而上思考逐渐被对具体的学校教育教学问题的关注所取代,启蒙时代精英主义的教育理想诉求逐渐被学校教育的大众化现实主义所取代,现代教育观逐渐成为一种社会群体意识层面的问题。

赫尔巴特是系统构建现代教育学体系的开创者与集大成者,架起了启蒙教育学通向现代教育的桥梁,以一种实在论的立场取代了启蒙思想家的先验论主张,使教育学的独立思考成为可能,由此而使教育学得以奠基于“科学”基础之上。赫尔巴特继承了康德对教育行动的划分,把教育行动划分为儿童管理(即康德的“规训”)、教育性教学(即康德的“文化化”)和训育(即康德的“文明化”),并把康德的“道德教化”看作是儿童管理、教育性教学和训育的任务,提出教育的目的是培养道德性格的力量,从而构建了以培养德行作为最高目的的“普通教育学”体系。^③

赫尔巴特坚信,“经验”和“交往”是一切教育努力的出发点。他说,“有谁在教育中撇开经验与交往,那就仿佛避开白天而满足于烛光一样。”^④但教育并不能止于经验与交往,教育性教学的任务就是人为地、高度艺术地扩展经验和交往。教学作为学生经验和交往的补充与发展,其目的就是为了发展“多方面的兴趣”,从而把儿童日常的经验扩展到科学、艺术,把与人的日常交往的范围扩展到政治与宗教。通过这种方式促使年轻一代有能力离开自己的所属阶层并参与到人类的总体实践之中。这种发展“多方面兴趣”的过程也即“思想范围”的形成过程,在赫尔巴特看来,“思想范围的形成是教育的最本质部分”^⑤。思想范围的形成取决于多方面兴趣的培养,要求多方面兴趣的平衡与和谐。赫尔巴特秉承启蒙思想家“高扬人的理性”的精神传统,将教育性教学的过程及训育的过程主要看成是理性认识的过程,并由此设计出了教学过程的基本阶段,即著名的四阶段教学法(后来由其学生发展为“赫尔巴特五段教学法”而风靡全球)。

赫尔巴特的教育学思想无疑是宏富而深刻的,他具有启蒙思想家的精神情怀,坚信理性的力量,并关注道德人格的养成。其有关教育行动的分类论述,尤其是对于教学形式阶段的表述在其后的教师教育中产生了深远的影响,他的教育学由此也被称为“教师的教育学”,在世界各地推进学校教育的普及过程中发挥了举足轻重的作用。然而,在这种传播的过程中,他的教育学思想也变得日益形式化

① [德]伊曼努尔·康德:《论教育学》,第10页。

② [德]伊曼努尔·康德:《论教育学》,第11页。

③ 彭正梅:《德国教育学概观——从启蒙运动到当代》,北京:北京大学出版社,2011年,第50页。

④ 李其龙等:《赫尔巴特文集》卷三,杭州:浙江教育出版社,2002年,第65页。

⑤ 李其龙等:《赫尔巴特文集》卷三,第133页。

了,其思想的内核逐渐被遗忘,以致于成为传统教育的代名词。

大教育家杜威曾对赫尔巴特的教育学作出激烈批评,“赫尔巴特的哲学考虑教育的一切事情,唯独没有考虑教育的本质,没有注意青年具有充满活力的、寻求有效地起作用的机会的能量。”^①的确,赫尔巴特认为,“教育学的基本概念就是学生的可塑性”^②,而杜威则高度强调学生的能动性,认为这才是一切教育活动的真正起点。正是由于赫尔巴特对学生的能动性的忽略,认为教育是一个通过特定的内容与方法对人进行塑造的过程,尽管他同样强调“多方面兴趣”的重要性,但在实践中却事实上为教师的灌输式教学提供了合理化依据。

在《民主主义与教育》一书中,杜威为阐述其新的教育理论,曾逐一批驳在现实中产生重要影响的各种教育思想观念。这些思想或者把教育看作为遥远将来的预备(以斯宾塞的教育是成人生活的准备说为代表),或者看作为先天理性的展开(以黑格尔和福禄贝尔的观点为代表),或者把教育理解为心智或官能的训练(以洛克官能训练说为代表),或者把教育看作从外部对儿童心灵的塑造(以赫尔巴特的教育学说为代表),或者把教育看作是过去文化的复演(以对阅读经典作品的倡导者为代表)。通过对这些形形色色教育学说的批驳,反复论证了其“教育即经验的连续不断的改造”的教育观。

在杜威看来,对教育本质思考的核心应该是对“生长(发展)”的关注,教育就是对生长(发展)的促进。他说,“生活就是发展;不断发展,不断生长,就是生活。……教育的过程,在它自身以外没有目的;它就是它自己的目的。教育的过程是一个(经验)不断改组、不断改造和不断转化的过程。”^③“学校教育的目的在于通过组织保证生长的各种力量,以保证教育得以继续进行。”^④教育就是“提供保证生长或充分生活的条件的事业”^⑤。

赫尔巴特强调“经验”与“交往”是教育的基本出发点,杜威更是强调经验之于教育的重要性,认为教育的过程(也就是发展的过程)就是经验的连续不断的改造的过程。杜威从其实用主义(或者称为经验主义)哲学出发,倾向于用“经验”这个概念包揽一切,主体和客体、人和环境、精神和物质、知和行等,统统被收入经验的范畴,你中有我,我中有你,浑然一体,名为“经验”。他认为“在全部不确定的情况之中,有一种永久不变的东西可以作为我们的借鉴,即教育和个人经验之间的有机联系”^⑥,“教育是在经验中、由于经验和为着经验的一种发展过程”^⑦。

从赫尔巴特到杜威,现代教育学的发展达到了成熟与影响力的鼎盛时代,并实现了教育理论的内在变革,也带来了教育实践形态的根本性构建与变革。赫尔巴特对教育内涵的颇具德国传统教化色彩的理解以及杜威对于教育之内在本质的真正澄明都深深影响了现代社会的教育观。尽管杜威致力于对以赫尔巴特为代表的教育理论与实践进行颠覆性的变革,但他们二者在对教育过程的认识方面都表现出了某种内在的一致性,犹如对立双方的内在统一,即都强调经验的重要性,都持有一种科学主义的知识观与认识论,区别只在于是主张将知识传授给学生还是主张让学生探究发现,两人对人文与精神领域的知识的独特性及认识特点却缺乏足够的关注。尽管赫尔巴特强调教学的教育性,但其对教学过程的设计却只遵从科学认识的逻辑而却几乎没有顾及人的精神领域,杜威更是从一种科学主义色彩浓厚的“经验”论出发将人文精神领域的发展消解于无形。这样一种认识对现代教育影响深远,直

① [美] 约翰·杜威:《民主主义与教育》,第81页。

② [德] 赫尔巴特:《普通教育学·教育学讲授纲要》,李其龙译,北京:人民教育出版社,1989年,第207页。

③ [美] 约翰·杜威:《民主主义与教育》,第58页。

④ [美] 约翰·杜威:《民主主义与教育》,第59页。

⑤ [美] 约翰·杜威:《民主主义与教育》,第60页。

⑥ [美] 约翰·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,1991年,第253页。

⑦ [美] 约翰·杜威:《我们怎样思维·经验与教育》,第255页。

到21世纪初我国所大力推进的基础教育课程改革所强调的“自主、合作、探究”的学习方式的转变,在相当程度上依然是杜威教育思想的体现,是以杜威的“现代教育思想”取代赫尔巴特的“传统教育思想”,而人文领域学习方式的独特性依然尚未引起足够关注与反思。

五、生命觉醒与对话式教学——面向人的精神领域的教育

进入20世纪以后,科学主义认识论的局限性被越来越多地意识到,精神领域的问题受到越来越多的关注。早在19世纪末,德国哲学家狄尔泰便阐明了精神科学与自然科学的不同及其自身独特的认识逻辑。在狄尔泰看来,精神科学的核心范畴是“生命”及基于“生命”的“体验”、“表达”与“理解”,人的“生命”只有在“体验”、“表达”与“理解”三个作用的循环运动中才能成立。人生要表达自己的体验,表达要被人理解,理解要把人生引入体验世界,在体验、表达、理解之间存在一种循环关系,每一次循环都能使生的体验深化和扩大,精神通过这种循环过程把自己推向更高的阶段,人类文化的历史就是精神通过这种循环运动一步一步向前发展的过程。^①狄尔泰这种对精神科学领域(人文领域)认识方式的深度阐述打破了自然科学认识方式在整个认识领域的垄断,为教育学重新思考人文领域的教育教学问题提供了强有力的认识论基础。兴起于20世纪前半期的德国的精神科学教育学重塑了人们对教育本质的认识。其代表人物斯普朗格提出,教育就是对发展的援助,教育就是以文化为中介对个人发展的援助。而人主要是精神的存在,在这个领域里,教育对人的援助只能是对“觉醒”(顿悟)的援助,即主要是对“内在性觉醒”的援助。内在性领域是不可从外部利用某种方法直接操作的那种完全独自的领域,即不能靠因果论推导出准确无误的使人觉醒的方法。^②

另外,20世纪著名思想家马丁·布伯所阐发的以“我-你”关系为核心的关系哲学(或者说是对话哲学)对教育学也产生了深远的影响。布伯将人所置身其中的关系区分为两种——“我-它”关系与“我-你”关系,“我-它”关系只是一种经验与利用的关系,本质上不是一种真正的关系,只有在“我-你”关系中,一切才是活生生的,现实的。正是我与你的相遇昭示出了人之存在的根本。^③这意味着教育唯有在“我-你”的对话中才能真正展开。

雅斯贝尔斯说,教育是人与人精神相契合文化得以传递的活动,而人与人的交往是双方(我与你)的对话和敞亮,这种我与你的关系是人类历史文化的核心。他强调,教育的原则是通过现存世界的全部文化导向人的灵魂觉醒之本源和根基,而不是导向由原初派生出来的东西和平庸的知识。^④真正的教育主要通过师生对话展开,在苏格拉底式对话教学中,对话便是真理的敞亮和思想本身的实现。^⑤在思想的哲学构造中,对话是真理的间接传达的一种形式。对话的唯一目标便是对真理的本然之思。其过程首先是解放被理性限定的、但有着无限发展的和终极状况的自明性,然后是对纯理智判断力的怀疑;最后则是通过构造完备的高层次智慧所把握的绝对真实,以整个身心去体认和接受真理的内核和指引。^⑥雅斯贝尔斯说,教育就是引导回头,即顿悟的艺术。所谓顿悟,是与人的理智相关的一个概念。它并不呈现为别人的给予、或目所能及之类感官层次。相反,是灵魂的眼睛抽身返回自身之内,内在透视自己的灵肉,知识也必须随着整个灵魂围绕着存在领域转动。由于教育的这一神圣本源,

①参阅谢地坤:《走向精神科学之路:狄尔泰哲学思想研究》,南京:江苏人民出版社,2008年。

②参阅邹进:《现代德国文化教育哲学》,太原:山西教育出版社,1992年。

③[德]马丁·布伯:《我与你》,陈维纲译,北京:生活·读书·新知三联书店,2002年。

④[德]雅斯贝尔斯:《什么是教育》,第2—3页。

⑤[德]雅斯贝尔斯:《什么是教育》,第12页。

⑥[德]雅斯贝尔斯:《什么是教育》,第19页。

因此在其藏而不露的力量中一向存在着精神体认的财富,但教育只有经由顿悟才能达到对整个人生的拯救,否则这种财富将失去效用。^①创建学校的目的,就是将历史上人类的精神内涵转化为当下生气勃勃的精神,并通过这一精神引导所有学生掌握知识和技术。^②

在刚刚过去的上个世纪,在人类思想领域,对于教育的认识已经过反复的激荡与洗礼,我们再也不能只是停留于一种僵化的认识方式而固步自封。在一个加速变革的、充满不确定性的社会中,教育是人类实现自我掌控的最重要的渠道。杜威说,“人类联合的每一种方式,其长远意义在于它对改进经验的品质所作出的贡献”^③。杜威为衡量人类社会制度的好坏确立了一种全新的尺度——教育的尺度,这是基于对教育内在尺度的确认基础之上对人类社会制度的重新审视。

对于什么是真正的教育的追问,始终是一个开放的命题。对于这样一个问题,今天不应再从通过教育所意欲达成的目的来界定,而是应着眼于教育行动本身。在《我的教育信条》一文中,杜威开章明义地阐明“一切教育都是通过个人参与人类的社会意识而进行的”^④,这点出了教育过程的根本,教育就是通过沟通交往引导学生进入到人类意识中去的过程。教育的核心本质在于对生长的促进,生长是教育的核心关注点、立足点与目的所在,对于“生长”之内涵的把握以及究竟应如何促进生长正是教育的智慧所在。限于其所生存的时代及所持有的哲学观,杜威对生长与发展的理解忽略了人文精神领域的独特性。处在21世纪初的今天,我们可以对教育的这种内在尺度有更为深入全面的理解。这需要每个人诉诸于内在的教育良知去不断反思探讨,经典的理论思考可为此提供支撑与启发。

(责任编辑:蒋永华)

The Internal Dimension of Education: Reflections on What Is Genuine Education

WANG You-sheng

Abstract: Through asking “what is genuine education”, we may think deeply about the internal dimension of education. This can be informed by classical educational theories as well as by the reflection on one’s own educational experience. From education as an art of inspiration in the age of classical civilization, to education as an approach to cultivating rational spirit in the age of the Enlightenment, to the emphasis of experience in modern pedagogical knowledge systems, and to the reflection on the issue of “education toward the spiritual world” in the 20th century, the meaning of education has been profoundly elaborated. Different from taking education as a means of realizing some external aim or function, the discussion on the internal dimension of education pays attention to the growth and development of the students, that is, to pay attention to how to improve the quality of experience and to promote the awakening of the inner spirit for the students.

Key words: internal dimension of education; what is education; improvement of experience; spiritual awakening

① [德]雅斯贝尔斯:《什么是教育》,第14页。

② [德]雅斯贝尔斯:《什么是教育》,第33页。

③ [美]约翰·杜威:《民主主义与教育》,第14页。

④ [美]约翰·杜威:《我的教育信条》,赵祥麟译,载华东师范大学教育系、杭州大学教育系:《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》,北京:人民教育出版社,1980年,第3页。