

论教育之理

李江源

(四川师范大学 教育科学学院, 成都 610066)

摘要:教育理论是系统化的理性认识,而非主观感受、意见和臆断。教育理论需论证。教育之“理”是“内核”,“论”只是为论教育之“理”服务的形式。准确地说,教育之“理”是内容,教育之“论”是形式;教育之“理”是主体,教育之“论”是辅助。

关键词:教育理论;教育之“理”;教育之“论”

中图分类号:G40-052 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-5315(2020)05-0091-08

收稿日期:2020-04-04

作者简介:李江源(1964—),男,四川南充人,教育学博士,四川师范大学教育科学学院教授,研究方向为教育原理。

改革开放 40 多年来,我国教育学界创新了诸多具有中国特色、中国风格和中国气派的教育理论,对中国教育改革以及教育实践起着越来越重要的作用,但与中国快速的经济社会发展相比,中国教育学术界在教育理论构建上明显滞后,这是一个不争的事实。

一 教育理论之“谜”

孔子有言:“名不正,则言不顺。”(《论语·子路》)因此,要准确理解“教育理论”的内涵,我们必须思考“教育理论”的大致规定性。

我们常常发现这样的现象:对于日常生活中许多很艰涩的问题或很复杂的东西,人们能够清楚地说明其所以然,而对一些与我们的生存息息相关的东西反倒无法用语言加以描述或表达。黑格尔在《精神现象学》一书中提出了“熟知并非真知”的命题。他说:

一般说来,熟知的东西所以不是真正知道了的东西,正因为它是熟知的。有一种最习以为常的自欺欺人的事情,就是在认识的时候先假定某种东西是已经熟知的了,因而就这样地不去管它了。这样的知识,既不知道它是怎么来的,因而无论怎样说来说去,都不能离开原地而前进一步。^①

熟悉的并非熟知的,知道的并非理解的。人们经常挂在嘴边的名词,往往是我们最“无知”的东西。熟悉的东西之所以不是真正知道了的东西,可能恰恰因为它是熟悉的。海德格尔认为,尽管“在西方思想之初,存在就被思了”^②,但是古希腊哲学以后,人们逐渐以为追问“存在”“时间”的意义是多余之举。人们往往认为,“是”“存在”“时间”是最普遍、最空洞的概念,不可能对它下任何定义,何况它们也并不需要任何定义,因为每个人都不断用到“是”“存在”“时间”这些字,所以也就懂得了它们。“像存在一样,时间以同样的方式通过日常的观念为我们所熟知。但是一旦我们开始去阐释时间的本性,它也会以同样的方式为我们所不熟知。”^③不仅“存在”“时间”等问题尚无答案,甚至连怎么提出这些问题都茫然无绪。“我们用‘是’或‘存在着’意指什

①黑格尔《精神现象学》上卷,贺麟、王玖兴译,商务印书馆 2017 年版,第 22—23 页。

②海德格尔《面向思的事情》,陈小文、孙周兴译,商务印书馆 2009 年版,第 10 页。

③海德格尔《面向思的事情》,第 12 页。

么?我们今天对这个问题有了答案吗?没有。所以现在要重新提出存在的意义的问题。然而我们今天竟还因为不懂得‘存在’这个词就困惑不安吗?不。所以现在首先要唤醒对这个问题本身的意义的新领悟。”^①显然,“教育理论”就是这样一个问题,就是这样一种复杂的“存在”。

尽管在今天的日常教育生活中,我们无时无刻不以某种方式遭遇“教育理论”,且以各种方式行走或实践在“教育理论”的大道上。然而,当我们停下来,质询一下“教育理论”的含义时,我们常常会有一种茫然失措、无从开口的感觉。论到对“教育理论”的认识,不能以为“看见”了“教育理论”,“生活”在“教育理论”之中,又整天和“教育理论”打交道,我们对“教育理论”就很了解。恰好相反,在我们的认识对象中,“教育理论”是最难把握的对象,或许还是最缺少“真知”的一个对象。究竟何谓教育理论?实乃见仁见智,形形色色的“教育理论”定义,即是我们对教育理论缺少“真知”的一个明证。例如,《教育大词典》对教育理论作如下界定:“教育现象和教育规律理性认识的成果,教育科学知识的总和。……表现为以独特的范畴、术语、逻辑,描述教育事实或教育现象,揭示教育特征或教育规律,论述教育的价值取向或行为规范。有基本概念、基本原理、基本原则和各种基本操作程序、规则,以及各种教育流派等形态。有基础理论与应用理论之别。科学的教育理论对教育决策有指导作用,对教育实践有规范和促进作用。”^②在此定义的基础上,《教育大词典》提出了教育理论的三大特性,即实践性、历史性和继承性。西方学者对“教育理论”的认识亦众说纷纭。布列钦卡认为,“非系统性的有关教育的思想”被加工成所谓“艺术理论”,而“教育学的艺术理论通常也被看成为‘教育理论’”。教育理论的目标在于“归纳和总结那种表现为教育行动前提的有用知识”^③。同时,他把教育理论划分为三类,即有关教育目的的理论、有关教育方法和组织形式的理论以及有关受教育者的理论。赫斯特认为,为了正确认识和把握理论,我们需要把教育理论分为“纯粹理论知识的领域”与“实践性理论的领域”两大类。“纯粹理论知识的领域”是一种“综合的理论”,主要是利用名门社会科学中“既有”的理论知识综合而成的^④。较之“综合的理论”,赫斯特更推崇“操作性教育理论”或“实践性教育理论”。如果我们想发展理性的教育实践,必须考察当前的教育实践,考察当前教育实践实际上包含的原则、规则,考察实践者描述实践特征和决定做什么时所运用的知识、信念和原则。“理解当前的实践和政策,必然包括精确地说明实践者隐约或明确使用的概念和范畴,因为正是由于用这些术语来明确表达的叙述和原则,对实践进行的公开的理性批判才有可能。以这种方式进行的对教育实践的任何分析,构成了我们称之为教育理论中的‘操作性教育理论’。”^⑤由此可见,尽管对“教育理论”的概括、总结,确实是自明之理,但是,涉及“教育理论”的一些基础性意蕴、含义时,求助于“自明”就实在是一种可疑的方法。海德格尔说:“‘自明的东西’、而且只有‘自明的东西’——通常理性的隐密判断(康德语)——应当成为并且应当始终保持为分析工作的突出课题即‘哲学家的事业’。如果确实如此,那么,在哲学的基础概念范围内,尤其涉及到‘存在’这个概念时,求助于自明性就实在是一种可疑的方法。”^⑥“哲学家的事业”就是把人们以为不言而喻的、不证自明的东西,当作他思考的对象。总之,理解“教育理论”的准确含义,我们必须做一番细致的爬梳工作。

二 教育之“理”与教育之“论”

面对众说纷纭的“教育理论”,究竟怎么办?我们不妨把“理”与“论”分拆,把教育之“理”与教育之“论”分拆,以寻求破解之道,寻求“教育理论”之本意。

(一)教育之“理”是内容,教育之“论”是形式

一般而言,教育之“理”是内容,教育之“论”是形式;“理”似茶叶,“论”似茶具。如果以现行的理论逻辑为标准,儒家经典如10000多字的《论语》则可以称之为“裸论”。因为,《论语》既无大小前提,也无条件陈述;既无形式逻辑,更无数理逻辑,甚至标点都由后人添加。如此一部“裸论”,却被视为经典,能够流传百世、泽被

①海德格尔《存在与时间(修订译本)》,陈嘉映、王庆节译,生活·读书·新知三联书店2012年第4版,第1页。

②顾明远主编《教育大辞典》(增订合编本),上海教育出版社1998年版,第762页。

③沃尔夫冈·布列钦卡《教育科学的基本概念:分析、批判和建议》,胡劲松译,华东师范大学出版社2001年版,第1页。

④赫斯特《教育理论》,瞿葆奎、沈剑平选编《教育学文集》第1卷《教育与教育学》,人民教育出版社1993年版,第444页。

⑤赫斯特《教育理论》,第454—455页。

⑥海德格尔《存在与时间(修订译本)》,第6页。

后人,关键在于《论语》有“理”,有哲理、道理、真理乃至至理。尽管如此,我们必须承认,儒家轻视逻辑的弱点客观存在,包括《论语》在内的儒家经典大都存在着明显的逻辑漏洞,不仅在历史上造成较“恶劣”的影响,而且禁锢当代国人的思维,阻碍科学的发展。张岱年说:“中国传统之中,没有创造出欧几里德几何学那样的完整体系,也没有创造出亚里士多德的形式逻辑的严密体系;到了近古时代,也没有出现西方十六、十七世纪盛行的形而上学思维方法,更没有伽利略所开创的实证科学方法。应该承认,这是中国传统思想方法的重大缺陷。”^①当然,《论语》等儒家经典产生自先秦时期,我们自然不能苛求前人。

现代教育理论却不能仅仅停留于“裸论”层面,因为,现代教育理论不能没有思辨、没有逻辑、没有提炼,就像喝茶不能没有茶具。对人类历史发展而言,观念、理论归根结底乃是人类“心智活动”的历程和果实,换句话说,观念、理论的运作恰是一种逻辑运作。今天,人们大多从形式推理之学即“形式逻辑”去理解“逻辑”,但如果我们对哲学史稍微有所涉猎,便知“逻辑”乃“心智运作的学问”^②,如海德格尔所说,“逻辑是思之学,是讲思之规律与所思之形式的学说”^③。而西方哲学大师诸如康德、黑格尔等人都特别重视此意义上的“逻辑”。逻辑既不是一种实用的知识,也不是论证和推理的结构的知识,而是推理的规则、法则以及识别和判断思想和思想的联系正确与否、有效与否的论证方式。例如,我们平常说“考虑问题、说话写文章都要合乎逻辑”,其中的“合乎逻辑”即是遵循逻辑规律与规则。逻辑不仅是科学,也是艺术。“作为艺术,逻辑指导理性生产出定义、划分、推理和证明的规则,以及由此衍生出的理论作品。作为科学,它又是一种有论证的、关于逻辑规则、关于思想的正确性的知识。”^④于人而言,人的理性是有限的,尽管理性可以接近真理,但永远不会确保人类不犯错误。人类的理性活动既是一种推演性活动,也是一种生产性或建构性活动,理性并不保证它在生产、建构中不出差错,相反,它可能会做出错误的定义或划分,导致推理出现瑕疵,思想产生混乱。因此,人类的理性活动需要借助人的推理与论证能力以克服其先天的不确定性,而逻辑推理恰是“理性与说服力”之基石。逻辑不仅是一种精神,而且是一种理性精神。理性精神不仅“激发、促进、鼓舞和驱使人们将人类的思维得以运用到最完善的程度,并尽其所能地去探求和确立已经确立的知识的最深刻和最完美的内涵……其中逻辑公理的选择体现出人们对理论本身的最深思熟虑的判断和洞察力,逻辑规则和定义则体现出人们为追求无可置疑的结论而对推论施加的严苛条件。推理链条的环环相扣就反映出人们对思维编织的精细严密的要求”^⑤。例如,逻辑在希腊文化中结出的第一个硕果便是欧几里得的《几何原本》。《几何原本》不仅是几何学的一种逻辑表达,而且也是一种获得知识的途径、组织知识的程序和检验知识的标准。欧几里得几何学的创立不仅仅在于它为人类产生了一系列实用而美妙的定理,更主要的是它孕育出一种人类文明的新的知识形态。这种新的知识形态能由几条相对简单自明的公理演绎地推论出数百条定理,人类知识仅靠推理就能获得,而且还如此精确无误。爱因斯坦在总结西方近代科学发展的经验时认为,逻辑成就了西方近代科学的发展。“西方科学的发展是以两个伟大的成就为基础,那就是:希腊哲学家发明的形式逻辑体系(在欧几里德几何学中),以及通过系统的实验发现有可能找出因果关系(在文艺复兴时期)。”^⑥受这一成就鼓舞,人类将理性应用于其他领域,数学家、物理学家尤其是哲学家纷纷仿效。

教育理论主要由事实表述和价值表述组成。教育理论或教育实践中的问题性质,不仅决定着表述形式,而且决定着论证方式。事实表述即是描述事实的表述,“一个陈述所设计(涉及)到的内容,我们将其称为‘事实情况’,它包括所有可能成为陈述对象的东西”^⑦。事实表述是教育理论的主要表述方式,事实表述论证的规范性、推理的严谨性、证据的充分性,在很大程度上决定教育理论的“质感”与“成色”。众所周知,所谓推理是由“前提”与“结论”构成的,是由前提“推导”结论,前提作为结论的“理由”。把此理由讲出来作为“结论”

①张岱年《试谈价值观与思维方式的变革》,《现代化》1986年第10期,第10页。

②恩斯特·卡西尔《人文科学的逻辑:五项研究》,关子尹译,上海译文出版社2013年版,“译者序”第15页。

③海德格尔《形而上学导论》,熊伟、王庆节译,商务印书馆1996年版,第120页。

④朱建平《逻辑:一种文化和精神》,《光明日报》2016年11月30日,第14版。

⑤朱建平《逻辑:一种文化和精神》,《光明日报》2016年11月30日,第14版。

⑥《爱因斯坦文集》第1卷,许良英、范岱年编译,商务印书馆1976年版,第574页。

⑦沃尔夫冈·布列狄卡《教育科学的基本概念:分析、批判和建议》,第13页。

(论题)的“论据”,就构成通常所说的“论证”。因此事实表述的论证过程,即是提供证据并说明证据与推论可靠关系的过程。在事实表述论证过程中,逻辑是联系证据与结论的纽带,逻辑的自洽和完整贯穿论证全过程,证据和结论受逻辑、经验的“约束”。如爱因斯坦所说:“关于事实和关系的科学陈述,固然不能产生伦理的准则,但是逻辑思维和经验知识却能够使伦理准则合乎理性,并且连贯一致。”^①只有如此,才能保证推理的有效性,才能保证人们被有效的论证所说服。除事实问题外,教育理论或教育实践中还存在另一类问题,即价值问题。哈耶克说:“如果所谓科学问题乃是指它们可以根据客观的检验标准加以判定,那么我们可以说,几乎没有什么教育问题属于科学问题。教育上的问题多半为彻头彻尾的价值问题。”^②显然,价值问题不能轻易使用证据一推论方式展开论证,“实证科学研究与现实领域中的部分内容或环节有关,其陈述也就是‘现实陈述’(区别于仅仅涉及思想领域的所谓‘观念陈述’)”^③。教育理论除表述事实外,既需要“自问”也需要“自答”——“什么是好的教育理论”。如果教育理论无力澄清“价值”,就无法确定教育理论之“应当”。换句话说,教育理论中的价值问题,不能使用事实表述,只能使用价值表述或规范性表述。尽管价值表述不能以“真”或“假”予以判断,却可以用是否“有理”或“有道”来鉴别。一般而言,对教育理论的规范性论证大致遵循两条路径:第一条,以概念表达思想;第二条,表达的思想不仅经过论证,而且经得起推敲。^④对教育理论价值表述的论证主要采用概念分析方法,因为,概念不仅是认识的工具,而且是行动的纲领。概念帮助我们将思想的对象与众多有所指的可能对象区分开来,“只有借助于一般概念,并由此将那些具有某些共同特征的对象进行概括,才可能从思想上将世界上无穷无尽现象的多样性进行归类 and 整理”^⑤。概念分析不仅为了理论清晰,也可提供实践规范。“我们被抽象的概念所控制,这是我们存在的基本现象之一,通过抽象概念我们才能看清事物的真相。……我们解释一项事务时,就不可避免地以某一概念作为大前提了,因为只有这样,我们才能看清事物的本质,才能思考并下结论。了解了这一点,就不会使我们观察事物时戴上有色眼镜,歪曲事物的本来面目。因此,许多无偏见的概念,常常成为我们认识世界的帮手。”^⑥教育理论的基本单元或“细胞”实质上是概念,教育理论需要通过概念来表达自身。如黑格尔所说:“真正的思想和科学的洞见,只有通过概念所做的劳动才能获得。”^⑦教育理论的魅力在于论证的精妙、概念的清晰。简言之,一旦教育理论经受了逻辑推理力量的“考验”,经受了蕴含、一致性、独立性、完全性、逻辑真等逻辑推理力量的“拷问”,就意味着教育理论获得了一种逻辑的品行,即教育理论因逻辑而变得简洁、精美、严格、强大,内部和谐、外部精巧、经久耐用。因此,我们可以设想,如果教育理论将其中所有的论证一一抽出,那么教育理论就会因只剩下一堆描述性语句而坍塌,教育理论的结构性和活力会丧失殆尽,教育理论的引导力、解释力会荡然无存。正因为如此,我们了解一位教育理论工作者是如何推理的,往往比了解这位教育理论工作者由此推出的结论更重要。或许是因为不论何种教育观点或教育理论总有与之相对立的教育观点或教育理论存在,也或许是因为缺乏论证的教育观点、教育理论终究是无效的。难怪教育学家们在提出某个教育观点或教育理论的同时,都会殚精竭虑地论证其教育观点或教育理论的合理性。尽管逻辑是有关思维过程的形式性规范,尊重逻辑有助于提高思维效率,从而更切实地把握对象世界的规律,但逻辑不能等同于思想本身。“逻辑只有在在和思之间的区分已经实现而且是以一种确定的方式并向着一特殊方面实现之后才能够出现来提供思之形式结构与开列思之规律。”^⑧既然教育之“理”似茶叶、教育之“论”似茶具,那么,仅有茶具,没有茶叶,茶具数量再充足、茶具质量再精美,何以品茶?只好用茶具不断敲打茶桌,但越敲越难“品”得到,越敲越不能“望茶止渴”,毕竟巧妇难为无米之炊。换句话说,教育理论仅有逻辑,仅有为“论”而“论”的逻辑,而无“内容”——思想,只能让人感受“思想的饥荒”。

① 爱因斯坦《爱因斯坦论科学与教育》,许良英等译,商务印书馆2016年版,第21页。

② 哈耶克《自由秩序原理》下册,邓正来译,生活·读书·新知三联书店1997年版,第164页。

③ 沃尔夫冈·布列钦卡《教育科学的基本概念:分析、批判和建议》,第14页。

④ 程炼《思想与论证》,北京大学出版社2005年版,第2—3页。

⑤ 沃尔夫冈·布列钦卡《教育科学的基本概念:分析、批判和建议》,第14页。

⑥ 雅斯贝尔斯《什么是教育》,邹进译,生活·读书·新知三联书店1991年版,第177页。

⑦ 黑格尔《精神现象学》上卷,第54页。

⑧ 海德格尔《形而上学导论》,第122页。

教育理论“所有的内容不是行为,也不是外在的快乐和悲痛的事情,而是思想”^①。教育理论之“理”是关于思想、精神之“理”,是具有“普遍性的自在自为地存在着的思想”,“思想本质上既是思想,它就是自在自为和永恒的。凡是真的,只包含在思想里面,它不仅今天或明天为真,而乃是超出一切时间之外,即就它在时间之内来说,它也是永远真,无时不真的”^②。偶然的思想不是教育理论之“理”,只是“意见”而已。“一个意见是一个主观的观念,一个任意的思想,一个想象,我可以这样想,别人可以那样想;——一个意见是我私有的,它本身不是一个有普遍性的自在自为地存在着的思想。”^③可见,“意见”只与事物有关,而“思想”则触及本质。“真实的思想不就是关于事物的意见,而是事物本身的概念。事物的概念不是天生会到我们那儿来的。每个人都有手指,能拿起画笔和颜料,但他不因此就是画家。关于思维也是这样的。”^④因此,如果教育理论仅具有逻辑乃至严密的逻辑,仅仅具有“为论而论”的逻辑,那么只能让人经受“哲学的贫困”的“折磨”、“思想的贫瘠”的“困扰”。从一定意义上说,“为论而论”的“本领恐慌”,其实就是“哲学的贫困”“思想的贫瘠”。

纵观目前形形色色的“教育理论”,大多呈现“思想的贫瘠”。具体而言,“教育理论”呈现如下一些“面相”。有的教育理论摒弃了透彻、清晰、简洁的特性,可谓玄奥晦涩,绕来绕去,云里雾里,似乎此“理”只应天上有,人间能得几回闻;似乎此“理”只属“我所创”,人间之“理”尽囊括其中(或在“我”之掌握中)。如叔本华所说,它们“高谈一些玄而又玄的废话”,“力图让人头晕目眩,它们大肆夸张,完全变成了一种晦涩难懂的玩艺”^⑤。有的教育理论不仅飘浮着“空洞的词句,虚骄的气焰”,而且以“自高自大的态度”将教育之“理”“论出来”“作出来”“说出来”,就“好像掌握了一切的统治权一样”^⑥。有的教育理论像豪华的茶叶盒,茶叶还是那几片,包装却奢华得吓死人,充斥着“流行的废话、时髦的措辞以及陈腐的术语”^⑦。有的教育理论像白开水,尽管透明澄澈,但见解“见”不着,创新“新”难觅,往往凭借“体面的傲慢、堂皇的气派”^⑧等外衣以掩饰其自身思想的贫乏。有的教育理论只是“胡编乱写”“粗制滥造”甚至“牵强附会”的文化“垃圾”,“对于有些事物,他们根本一无所知,却要装出一副成竹在胸的模样;他们根本未曾思考,却要显出一副深思熟虑的样子;他们根本无话可说,却要摆出一副高谈阔论的架势”^⑨。有的教育理论脱离教育改革发展实际,既未“以我们正在做的事情为中心”,也未从教育改革的鲜活实践中挖掘新材料、发现新问题、提出新观点、构建创新性理论,而是以“最繁琐累赘的方式,把那些偶然遇到的零星小事不厌其烦地详加剖析”^⑩。教育理论以“遮蔽”教育现实为其出发点,常常采取一种“精神庇护所”的消极方式对“既存”教育现象、教育问题予以分析。在“既存”教育现象、教育问题似乎都已阐述清楚的自我陶醉之中,恰暴露了教育理论的虚幻无力,“理论的逻辑推演一触碰到生活的气息,进入到鲜活的世界中,苍白无力的现实感即迎面扑来,理论往往与现实逻辑相背离。理论逻辑的力量并没有成为现实的力量去引导人们解决日常生活所遭遇的困境”^⑪。有的教育理论既没有准确把握时代脉搏,也未能聆听时代声音,也没有紧跟时代步伐并与时代同频共振,更无力回答时代课题,既不能“举头望明月”,更不能“低头思故乡”。“哲学所研究的对象是理念,而理念并不会软弱无力到永远只是应当如此,而不是真实如此的程度。所以哲学研究的对象就是现实性。”^⑫教育理论落后于时代发展或者躲藏在热火朝天的时代背后,回避现状、无视现实,失去猫头鹰敏感的“嗅觉”,似乎在保持着某种“自尊”,满足于

①黑格尔《哲学史讲演录》第1卷,贺麟等译,上海人民出版社2013年版,第18页。

②黑格尔《哲学史讲演录》第1卷,第12页。

③黑格尔《哲学史讲演录》第1卷,第19页。

④黑格尔《法哲学原理》,范扬、张企泰译,商务印书馆1961年版,“序言”第15—16页。

⑤《叔本华论说文集》,范进等译,商务印书馆1999年版,第274页。

⑥黑格尔《哲学史讲演录》第1卷,第4页。

⑦《叔本华论说文集》,第324页。

⑧《叔本华论说文集》,第326页。

⑨《叔本华论说文集》,第327页。

⑩《叔本华论说文集》,第321页。

⑪沈江平《向生活世界的回归:一种比较叙事》,《江海学刊》2019年第4期,第70页。

⑫黑格尔《小逻辑》,贺麟译,商务印书馆1980年第2版,第45页。

“自娱自乐”的文字游戏。有的教育理论跟在“他人”后面亦步亦趋、东施效颦甚至“胡编”“乱解”。有的教育理论“高高在上”，“搁置”本国教育问题，既脱离本国教育现实也脱离真实的教育生活、脱离人民的真实需求。由此可见，教育理论的深刻、透彻，意味着真正的教育理论就是要论“理”，最大的说服力就是教育理论中蕴含的“理”，无“理”可言就不能称之为“教育理论”。

思想是教育理论的“内核”，“论”只是为论“理”服务的形式。“文质彬彬，然后君子”，即是强调内容之“质”与形式之“文”的和谐统一。“文者，贯道之器也。”作为“经国之大业，不朽之盛事”，“文”(或文章)最重要的功能即是“载道”。任何教育理论，“论”什么“理”、不“论”什么“理”、怎么“论”“理”、“论”什么样的“理”，自始至终都包含着立场、观点、态度。任何教育理论对教育现象、教育问题的思考、分析以及表达过程始终处于选择之中、始终处于“前见”的支配之下。所有的观察(以及记录观察的叙述)都是受理论框架引导的，在对经验现象的任何一种描述或测量背后都夹带或蕴含着理论。恩格斯说：“自然科学家尽管可以采取他们所愿意采取的态度，他们还得受哲学的支配。问题只在于：他们是愿意受某种蹩脚的时髦哲学的支配，还是愿意受某种建立在通晓思维历史及其成就的基础上的理论思维形式的支配。”^①试想，倘若教育理论缺乏教育价值成分、取消价值尺度、丧失任何“有用”性，那教育理论还能打动人心、让人震撼、让人愉悦、让人得出真或假的判断吗？去除价值因素或教育价值引领的教育理论，只能变成为空虚、苍白、枯燥、无聊、逃避净化功能的语言和文字游戏，变真为假、变假为真，变猥琐为高尚。其实，对每一时代褶皱里教育传统的梳理，每一教育生活细节、每一教育故事、每一教育记忆的辨析，每一教育性话语的表达，每一教育性词汇的使用，都浸透着教育理论工作者或教育实践探索者的主体情思。此种教育价值的、立场的、情感的选择，背后都是教育理论研究者或教育实践探索者的价值判断。缪尔达尔说：

我们不能简单地通过试图排除价值观来解决研究的客观性问题。相反，对社会问题的每一项研究，无论范围多么有限，都是而且一定是由价值观决定的。“无偏见的”社会科学从来就不存在，将来也绝不会有。逃避价值观是错误的，并且注定是徒劳的和有害的。我们的价值观是与生俱来的，即便对它们置之不理，它们也仍然支配着我们的研究工作。^②

在教育理论世界里，我们看见什么取决于如何去看，我们寻求的答案其实早就包含在问题之中。思想是教育理论的“灵魂”，一切表现形式都是表达一定思想的载体。离开了一定思想，再丰富、再多样的表现形式以及“论述”方式也是苍白无力的。毛泽东所列举的“党八股”的第五条罪状即是“甲乙丙丁，开中药铺”。一部著作、一篇文章充满了大壹贰叁肆、小一二三四、甲乙丙丁、子丑寅卯、大 ABCD，小 abcd 等这些符号，但却不提出问题，不分析问题，不解决问题，不表示赞成什么，反对什么，“说来说去还是一个中药铺，没有什么真切的内容”。如果我们津津有味于这一开中药铺的方法，实在是“一种最低级、最幼稚、最庸俗的方法”^③。毛泽东把这种“最低级、最幼稚、最庸俗的方法”称之为形式主义的方法。形式主义的方法即是“按照事物的外部标志来分类，不是按照事物的内部联系来分类的。单单按照事物的外部标志，使用一大堆互相没有内部联系的概念，排列成一篇文章、一篇演说或一个报告，这种办法，他自己是在做概念的游戏，也会引导人家都做这类游戏，使人不用脑筋想问题，不去思考事物的本质，而满足于甲乙丙丁的现象罗列”^④。内容为王，内容决定形式，这一定理是教育理论研究者的共同遵循、从业守则。“作者不应当局限于语词和言谈的形式，而更应扩充丰富自己的思想。如果一个人被病魔折磨得形销骨立，发现自己的衣服过于肥大，那么，他就应当设法使身体恢复到以往的健康状况，而不是把衣服改小来使它变得合体。”^⑤当然，形式反作用于内容，也是定理。海德格尔说：“逻辑在今天也还统治着我们的思和说而且从早期开始就从根本上附带规定着语言之文法结构从而附带规定着西方人对一般语言的基本态度。”^⑥“言之有物”是“论”的第一要件或规则，“一位优秀的

①《马克思恩格斯文集》第9卷，第460页。

②缪尔达尔《亚洲的戏剧：南亚国家贫困问题研究(重译本)》，方福前译，首都经济贸易大学出版社2001年版，第15页。

③《毛泽东选集》第3卷，人民出版社1991年第2版，第838页。

④《毛泽东选集》第3卷，第838—839页。

⑤《叔本华论说文集》，第330页。

⑥海德格尔《形而上学导论》，第121页。

作者往往思想丰富、文以载道,很快便赢得读者的信任;当他写文章时,真正地、实实在在地言之有物;这使聪明的读者能够始终为他的思想所倾倒。这样的作者,正因为他真正地言之有物,所以,他总是以最简洁、最明了的方式表达自己的思想;因为他的目的是让读者对他的思想产生强烈的共鸣,除此而外,别无他意”^①。优秀的作者在自己的作品中从不隐瞒自己的思想或观点,他们总是向世界“敞开”,总是“说”自己“思”之“话”、总是“话”自己之所“思”。诚如王充所说:“笔能著文,则心能谋论,文由胸中而出,心以文为表。”^②正因为如此,他们的作品——“无论是赞美某事物抑或抨击某事物——总是言为心声”^③。如果“言之无物”,空话、假话、套话连篇,恰如“懒婆娘的裹脚,又长又臭”。正因为如此,我们应该像思想家那样思考,而像“普通人那样说话”,即我们“应当深入浅出地表述其非凡的思想”^④。“无论何处,措词用语都应简洁明了,使思想易懂、行文流畅;不仅如此,更进一步说还应做到深入浅出、言近旨远且行文雅丽。”^⑤不过,形式反作用于内容一定要“因地制宜”、因时而变,具体情况具体分析。如果把反作用当作决定作用、替代作用,教育理论就会变质变味,走向形式主义。例如,毛泽东坚决反对“空话连篇,言之无物”的长文章,并把“没有什么内容”的长文章喻为“懒婆娘的裹脚,又臭又长”。“长而空”固然不好,那“短而空就好吗?也不好”。^⑥“我们反对的是空话连篇言之无物的八股调,不是说任何东西都以短为好。”^⑦

(二)教育之“理”是主体,教育之“论”是辅助

马克思说:“最蹩脚的建筑师从一开始就比最灵巧的蜜蜂高明的地方,是他在用蜂蜡建筑蜂房以前,已经在自己的头脑中把它建成了。”^⑧叔本华认为,建筑师在开始“建造房屋之前,先画出草图,然后再进行详尽周密的思考乃至细微末节”^⑨。无论是马克思所说的已经在“头脑中”建成的蜂房,还是叔本华所言的在建造房屋之前的“草图”,都意味着“头脑中”的“想法”、“草图”是建筑的“灵魂”,是建筑房子的先在条件。如果把教育理论比作一幢房子,“理”是钢筋、框架,“论”则是沙子、砖块、水泥。没有钢筋、框架等,不可能建成房子;没有沙子、砖块、水泥等,房子也无法建成。“理”如主体建筑,“论”如装饰装修,主体建筑决定着装饰装修的样式、风格、“个性”以及“材料”选取。以钢筋水泥为材料建设的高楼,尽管装饰装修简单素朴,却能经受风雨雷电的考验,且岿然不动;以木头为材料构建的房子,尽管装修精美,风雨雷电一“洗礼”,可能就会轰然坍塌。因此,只有坚信思想和真理是构建理论的“硬核”,一个人才能“深感必须孜孜不倦、百折不挠地力求以最清楚、最恰当、最强烈的方式表达它们——正如以银器或金容纳神圣的遗物或无价的艺术珍品一样”^⑩。正是这一坚定的信念或深切体会,使“许多古代作家——他们的伟大思想及精湛语言已经流芳百世并因此而荣获经典著作的称号——总是深思熟虑后才慎重落笔。据说,柏拉图的《理想国》的导言就曾经以不同方式写了七次”^⑪。例如,以哲理、道理、真理乃至至理构建的马克思主义教育理论这座“摩天大楼”,之所以一直“坚挺”,成为工人阶级的“圣经”,恰在于“某个世界的力量”——对人类社会教育发展规律的深刻认识,对资本主义社会教育的敏锐洞察,对当时欧洲经济社会、教育发展的悉心考察,对“人的解放”以及人的全面而自由发展的求索,对经济学、政治学、哲学、社会学、历史学等思想资源的运用发展。

作为人类精神生产的一种特殊形式,教育活动也是如此。即,对任何教育现象的思考、理解不能停留在神秘的、抽象的或生物学的层面,而是必须将教育现象置于真实的社会历史场景之下加以审视。正是从此角度出发,马克思和恩格斯在《共产党宣言》中不仅批判了资产阶级教育的虚伪,而且回应了资产阶级对他们有

①《叔本华论说文集》,第323页。

②王充《论衡》,上海古籍出版社1990年版,第136页。

③《叔本华论说文集》,第323页。

④《叔本华论说文集》,第325页。

⑤《叔本华论说文集》,第329页。

⑥《毛泽东选集》第3卷,第834页。

⑦《毛泽东选集》第3卷,第834页。

⑧《马克思恩格斯文集》第5卷,中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译,人民出版社2009年版,第208页。

⑨《叔本华论说文集》,第333—334页。

⑩《叔本华论说文集》,第331页。

⑪《叔本华论说文集》,第331页。

关教育主张的责难：“你们既然用你们资产阶级关于自由、教育、法等等的观念来衡量废除资产阶级所有制的主张，那就请你们不要同我们争论了。你们的观念本身是资产阶级的生产关系和所有制关系的产物，正像你们的法不过是被奉为法律的你们这个阶级的意志一样，而这种意志的内容是由你们这个阶级的物质生活条件来决定的。”^①他们的这一论断，揭开了资产阶级及自由派学者关于教育普及、平等、博爱、自由等的神秘面纱，为我们深入认识资本主义社会中的教育问题和无产阶级夺取政权后如何开展社会主义教育提供了思想指南。马克思主义教育理论这座“摩天大楼”，之所以一直“巍然屹立”，成为工人阶级的“圣经”，恰在于马克思主义对资本主义社会教育的透彻分析以及“小心地深思”。正如海德格尔所说：“小心地深思……事情。小心地，这意思首先是说，不要鲁莽地用未经考察的描述侵袭事情，而是谨慎地深思事情。”^②在马克思主义诞生之前，不管持什么立场论述教育目的，几乎都是孤立地、抽象地和理想化地论述教育目的，从未将教育目的与社会生产和生活实际的状况结合起来予以论述。马克思深刻地考察了人类历史上从工场手工业到机器大工业过渡时期分工的发展及其社会经济后果以及对人自身的普遍性影响。“机器劳动极度地损害了神经系统，同时它又压抑肌肉的多方面运动，夺去身体上和精神上的一切自由活动。甚至减轻劳动也成了折磨人的手段，因为机器不是使工人摆脱劳动，而是使工人的劳动毫无内容。”^③马克思经过“小心地深思”的论述，超越了单纯从伦理上对资本家和现代工厂制度的批判，不仅找到了解释人的片面发展、畸形发展的经济根源、制度根源，而且寻觅到了破解之道——促进生产劳动同智育和体育相结合。“未来教育对所有已满一定年龄的儿童来说，就是生产劳动与智育和体育相结合，它不仅是提高社会生产的一种方法，而且是造就全面发展的人的唯一方法。”^④反之，忆及“文革”中的某些“教育理论”，尽管逻辑严谨、文辞漂亮，且“论”得头头是道、天花乱坠，但“理”不通，甚至根本就无“理”可言，诚如邓小平所说：“思想战线上长期间充满了胡言乱语。”^⑤或如孙喜亭所说，“文革”期间的教育理论，一度沦落为“中国教育方针政策的汇编，或对中国教育方针政策的诠释”^⑥。正因为如此，“文革”中的某些“教育理论”一旦遭遇解放思想、教育改革发展现实乃至鲜活的教育实践，就如同装修奢华的木头房子，风一刮、雨一下即垮塌，遑论“放之四海而皆准”！在这样一种非正常的学术生态之下，个别教育学者沾染上矫揉造作的文风，总是试图以滔滔不绝的“废话”来掩饰其思想的空乏。而“真理标准大讨论”不仅打破了教条式的理论禁锢，而且恢复了实事求是的马克思主义思想路线。思想解放的大潮，如狂澜荡涤僵化落后的教育观念，冲破教育思想的禁区，打破教育发展的僵局。

当然，对教育之“理”与教育之“论”的分拆只是“技”而已，合一才是“道”。教育之“理”与教育之“论”、教育之“思”与教育之“辩”，原本一体。我们不妨去伪存真，去玄存理，去浮存实，矫枉返正，推陈出新，让教育之“理”与教育之“论”更加和谐、更加健壮地统一起来，协调并进，入脑入心。

[责任编辑：罗银科]

①《马克思恩格斯文集》第2卷，第48页。

②海德格尔《面向思的事情》，第4页。

③《马克思恩格斯文集》第5卷，第486—487页。

④《马克思恩格斯文集》第5卷，第556—557页。

⑤《邓小平文选》第2卷，人民出版社1994年第2版，第180页。

⑥孙喜亭《中国教育近50年来的发展概述》，《教育研究》1998年第9期，第21页。