

作为一种教育研究方法的思辨法^{*}

赵国栋

〔摘 要〕 与一般意义上的哲学思辨不同,思辨法在教育研究中有其特殊性。脱离具体教育情境的教育规律和教育本质,以及教育现象、教育问题和教育事实等教育现实是教育认识主体思辨的内容。教育本体因其超验性自然成为思辨的对象,作为他者的个体教育意识、集体无意识的普遍的教育精神和普遍的教育价值等主观内容,由于无法直接经验也是教育研究思辨的对象。在教育研究中,教育本体的把握、教育思想和理论体系的建构与论证都需要运用思辨法。

〔关键词〕 思辨; 思辨法; 教育思辨; 思辨对象; 思辨应用

〔作者简介〕 赵国栋,山西大学教育科学学院副教授 (太原 030006)

思辨法作为教育科学研究领域一种基本且常用的方法备受关注。尽管字面上的思辨看似简单——一种仅涉及思考和辨析的意识活动,但是当我们谈到思辨法,总有一种知道却难以言说的感受,作为思辨的主体,可以感知思辨的发生,却很难说清楚思辨发生的过程。这也导致思辨研究在现实中常受到诟病,如研究问题与现实脱节、论证缺乏确凿的现实依据、观点脱离日常生活等问题。认真体察此类诟病后可以发现,这些质疑源自思辨法的意义、对象和如何进行思辨等核心内容含糊不清。因此,为了更好地推进教育思辨研究,有必要对思辨法进行深入探讨和梳理,明确其意义、对象和应用。

一、教育研究中的思辨意义

中西方都存在通过思辨法认识和解释世界的方式,中国先哲们的思辨侧重于综合,西

方哲学家们的思辨侧重于分析。根据思辨出现的历史或标准来看,通常将思辨分为古典思辨和逻辑思辨。我们也可以认为古典思辨和逻辑思辨是人类不同历史时期的思维方式。它们的区别在于:古典思辨是一种基于经验和直觉的思考方式,而逻辑思辨则是一种基于逻辑和推理的思考方式。古典思辨强调的是人们对世界的感性认识,即通过观察、体验、感受等方式来获取知识,它注重个人的感受和经验,而非依托逻辑推理和证据支持。随着逻辑方法传入近代中国,依靠内省、体悟、会通和直觉等中国古典思辨方法逐步被遗弃,我国的大多数学者逐渐接受了西方哲学意义上的逻辑思辨,自此学界惯用的思辨方法具有了西方认识论和逻辑学的框架。

在古希腊,思辨(theorein)被赋予了极高的地位,它不仅是一种特殊的认知方式,更是一种深入探索和理解世界的途径。思辨即通过推理与思考来探索 and 解决问题的一种方

^{*} 本文系国家社会科学基金 2023 年度教育学一般课题“中国教育学研究方法的百年历程与基本经验研究”(BAA230051)的研究成果。

法、通过静观(或理论)的方式把握事物本质和真理的过程。在思辨的过程中,哲学家们会提出问题,进行讨论和辩论,试图通过逻辑推理和思考来寻找真理和智慧。他们认为,思辨可以超越感官经验和直觉的限制,获得更深刻的认识和理解。巴门尼德在《真理之路》中指出:“这种认知方式之所以能成就完满,保持其不可动摇,由于它是思维。”^[1]古希腊哲学中,思辨即思维与存在的统一,思辨者们相信通过思考和推理可以超越现象层,揭示事物的本质和真相。他们试图回答一些基本的哲学问题,如存在的本质、人类的目的和价值、道德的基础等。与古希腊时期的古典思辨相比,逻辑思辨则更加注重逻辑和证据的支持,它强调通过逻辑推理来得出结论,而不是仅仅依靠个人的感性认识。冯友兰认为“哲学乃自纯思之观点,对于经验作理智地分析、总结及解释,而又以名言说出之者”^{[2]4}。冯友兰所说的理智即逻辑和理性。因而,逻辑思辨指的是通过分析和评估不同观点、论证和推理的合理性和有效性,以及它们与现实世界的关系,来形成自己的判断和决策。逻辑思辨强调使用逻辑和理性的方法来解决,而不是依赖于情感、偏见或直觉。

在思辨者看来,思辨本身并不模糊,他们可以清晰地感知甚至控制整个思辨的发生,所谓思辨不过是思辨主体阐释其思维结果——立论产生的过程。然而,正如克罗齐所言,“知识有两种形式:不是直觉的,就是逻辑的;不是从想象得来的,就是从理智得来的……知识所产生的不是意象,就是概念。”^{[3]6}因而,研究者知识生产应包含直观立论和论证立论两个思辨过程,即思辨主体立论过程中的思辨和论证立论过程中的思辨。但是,由于立论通过研究者的直观或直觉来完成,相较于知识的逻辑性和理性,直观或直觉则是思辨主体超意识的思维活动结果,是超越现实逻辑、规律繁杂的潜意识反映,具有

超越性、灵活性、整体性、理性与非理性等特点,研究者很难说清楚立论过程的思辨是如何发生的。他们只能借助逻辑的方法,运用人们能够接受和理解的逻辑与知识,尽可能向读者论证其立论,由于立论与思辨过程存在需要思辨者表达但难以表达的“默隐证据”等鸿沟,思辨者的思辨又被称为不充分的论证。不充分论证既是思辨的缺憾,但也为后学们对概念与理论的完满留足了想象的空间。

毋庸置疑,教育学是以“教育”为认识对象的学问,而在实际的表述中,为了准确表达研究对象,教育常常被冠以前缀或后缀,如XX教育或教育XX等,这充分表明了教育认识主体的对象既有形而上学的目标,也有教育实践领域中的客观实在。许多研究者习惯将二者统一看待,如冯向东认为,“所谓思辨,是一个用猜想和逻辑推理对经验材料进行‘由此及彼、由表及里’的思维加工过程,是对各种概念、判断及其相互关系的思考辨析”^[4]。余清臣认为,“教育思辨研究的原材料是能够通过逻辑推理加工形成普遍性教育认识的经验、概念和命题,教育思辨研究的途径和过程是逻辑推理,教育思辨研究的结果是对教育的普遍性认识”^[5]。但是,这样的理解无法厘清思辨方法在教育研究中的特殊性。与思辨法运用较为广泛的哲学等学科不同,教育学研究包含教育概念和教育现实两大领域,教育认识主体既需要认识形而上的教育概念,还需要面对客观的教育现实。因此,我们必须澄明思辨方法在教育研究中的特殊性:

一方面,教育规律、教育本质等脱离具体教育情境的内容是教育认识主体思辨的内容。认识主体以纯粹理性思维的意识 and 概念的方式对其进行思辨,这与一般的哲学思辨并无区别。由于认识对象的超验性质,认识主体只能通过纯思的方式深入理解事物的本质和规律,运用概念进行判断、推理得出新的

概念,从而形成新的教育认识和理解。如王卫华认为,“教育思辨研究是指超出教育现实经验的束缚,以得出一定教育观点为目的的研究”^[6]。这一类思辨研究以知识先于感觉经验的先验主义作为认识论基础,往往是观点先于事实而存在,之后通过引证事实或经验来佐证预先设定的理论观点,其所遵循的是逻辑演绎思维,从一个宏大的一般概念或原则出发推演出另一个命题或进行同类的比较。

另一方面,教育现象、问题与事实等教育现实也是教育认识主体思辨的内容。教育现实是教育认识主体可感知的教育世界,它以不同场域的教育实践活动为载体来呈现,认识主体对教育现实的思辨是对客观教育实践的扬弃,是对构造理想教育图景的理性追寻。即使是日常的教育实践活动也离不开思辨的支持,教育者对“教”与“教育”的理解或主动、或被动地受群体教育认识发展的影响与推动,教育者在教育实践活动中遭遇的挑战甚至挫败也会倒逼他们把“教”与“教育”作为反思的对象,很显然,教育者的教育实践活动与教育认识是综合统一的过程。教育认识是具有教育思维和教育能力的教育者的有意识行为,这种行为“必有以思维为核心的心理参与,从而使这种劳作成为‘想’与‘做’相伴随和相统一的过程”^{[7]11}。对教育现实的思辨离不开教育认识主体的实践经验和感性材料,但是它不仅仅是对具体经验和感性材料的简单总结和归纳,而是运用逻辑思维对经验和感性材料进行整理和加工、分析和判定,从而得出更为深刻和普遍的结论。

二、教育研究中的思辨对象

与实证方法存在具体的研究对象、可证实或证伪的结论不同,思辨方法的研究对象并不具体,体现出抽象的形而上学的特殊性。也正是因为这种特殊性,当我们谈起思辨,并

不会马上想到思辨的具体对象是什么,或者说思辨的对象应当具有怎样的特点。也就是说,作为思辨主体通过概念形式进行思维活动去把握对象,为了保证思辨的纯粹与严谨,很少刻意地关注对象的感受。但并不意味着思辨不应当存在“明确”的对象,我们可以从思辨对象的特征来认识它。基于教育研究中思辨对象的特征,我们将其分为超验的教育本体和无法直接经验的教育主观世界。

(一) 超验的教育本体

受西方哲学方法论与认识论的影响,教育研究也将超验的教育本体作为研究对象。在我国教育学的术语表达中,教育本体一般指的是与本体论和存在论相关的“本质”“规律”“意义”“共性”等认识,而由于教育本体具有抽象的超验特征,我们只能通过思辨的方式来予以认识。

教育本体所指称的对象是包含古今中外所有教育认识的整体本质。我们知道,经验是对具体实践或现象的认识,其存在与样态原则上可为我们的感官所经验直观,个体通过感知觉的参与就能形成经验的认识。而本质是对现象的抽象,个体通过思维与现象联结,从而使本质成为主观规定的对象。教育本质是对教育现象的抽象,是教育研究者透过教育现象形成的整体性的认识。在此过程中,教育研究者并不能通过直接经验的方式感知教育现象世界,只能通过思想或思维借助概念来获得对其的认识。

对超验的教育本体的认识要通过超越日常生活和实证科学固有的自然思维态度来理解与把握,这只能通过思辨来完成。对本体的探求是人类对规范我们思想和行为依据的批判反思。假如我们通过询问本体是什么或本体能是什么,会发现哲学谈论本体出现的话语困境:哲学家们都认可“存在”本体这种东西,但他们并不能说清楚它到底是什么东西!金岳霖称之为“不存在而有”。“道可道,非常道”讲的也是同样的道理。言说本体

的话语矛盾困境却是研究者们把握本体的源头,通过去除已有的本体“是什么”的遮蔽,探寻不是“什么”的“是”的意义。因而,作为人类认识的对象具有超验的特征,本体无法通过直接经验来验证或证明它们的存在或性质,我们只能通过思考、推理和哲学思辨来探索和理解超验的领域。

对超验的教育本体的思辨是运用自由思维的方式摆脱现实经验的羁绊的教育之思。本体存在有三层含义:“一是感性的源泉,二是认识的界限,三是理性的理念”。^{[8]229}本体世界在认识论上超出人的感性经验直观范围,在存在论上,则遵循超乎经验因果,是独立于且高于自然物质世界的“自由”王国。教育本体的探寻与把握即通过逐步演进的逻辑过程,找到教育存在与认识的原初起点。其目的在于通过思考、分析和推理等思维活动,依据人类认知的不断进步洞悉教育的本质、存在的方式以及它们之间的关系,反思现实教育实践的优缺点、指导教育实践与改进教育质量。

(二) 无法直接经验的教育主观世界

作为经验世界的一种存在,我们可以通过直接经验的方式观察教育,因而我们可以通过规范的实证研究去分析教育现象。但是,客观对象化的教育只是研究者能感知到的可被显现的教育,显然并不是教育的全貌,否则,跨越时间与空间的限制,对于教育规律和教育本质等认识的追求就显得毫无意义。

我们对经验世界的理解会受到文化、习俗、情感等多种因素的影响,这些因素可能会阻碍或影响事件的发展方向,因此我们需要通过思辨的方式调和可能的矛盾和消除潜在的危机,也体现了人类对文明和秩序必要的尊重。即使研究的对象属于经验世界的存在者,但由于技术匮乏、人力难达,我们只能通过具象的方式获得其全貌,只能通过感知、观察和体验来获取信息和知识。因而,为了更加全面和深入地把握教育,那些无法直接经

验的、不能够被实证方法显现的教育世界,需要通过研究者的思辨予以把握。

1. 作为他者的个体教育意识。应当说,我们在历史文献或现实生活中,能够看到许多可以称之为智慧的教育认识和教育手段。很显然,这些好的经验都是我们的学习对象,但是,现实也很残酷地告诉我们,这些智慧和手段并不能轻易地被我们所拥有,即使我们愿意承认每一个主体都有形成好的教育意识的能力。

究其根源,他者的教育认识和教育手段是其教育意识的反映,而显现他们教育意识的结构包括教育思维、教育情感和实践互动形成的教育智慧等内容。与改造外部世界的实践不同,就个体教育意识的产生而言,它是一个客体主体化的回归与同化过程;就个体教育意识的发展而言,则是个体知识结构、能力和思维模式等心智结构等的重新建构过程。很显然,个体教育意识的发展并不是封闭过程的静态直观,而是既包含主体与客观世界的相互关系,也包含主体内部自我反思改造的过程。

在我们的日常生活中不难发现,一位成熟的教育者一般都拥有一些他们可以称之为经验的教育智慧。他们的教育经验或教育智慧,是教育者长期从事教育实践,在对教育的经验体验和反思理解中得来的。具体而言,每一个教育者在从事教育实践之初,一定会具有一些教育概念或教育意向,这些教育概念或教育意向既可能来源于一般的教育常识或专业的教育,也可能是其他教育者的经验,在实践与反思的不断往复中,他最终发现了“好”教育的奥秘,形成了自己的教育图式。在整个过程中,反思显然是关键的元素,也是思辨的主要表现。

2. 集体无意识的普遍的教育精神。主体的生成是个体现实化的过程,也是客体主体化的过程,现实的主体需要具备社会所必需的思维方式、文化理解和心理模式等素养与

特征,集体的历史规定性等类本质以符号的形式存在于个体,形成了个体与世界交往的基层图式。当然,主体现实化的过程并不是现实存在的客体在主体身上的简单复现,而是个体在与历史创造的人化世界、集体主观的交互中获得共有的智慧。

教育既是一种广泛存在的事实,也是一种文化现象,教育以符号的形式与个体的主观世界相联结,帮助个体完成自觉的类本质社会性实践。教育精神已经成为我们文化基因的一部分,它在无形中影响着我们对教育的看法和态度。这种普遍的教育精神是集体无意识中对于教育的共识,它超越了个体的认知和意愿,成为一种集体的文化现象。集体无意识指的是社会群体共同拥有的、非个体特有的心理结构,它包含了共同的文化记忆、价值观和信念,是教育共同体在长期实践中共同形成的无意识心理倾向。这种倾向包含了对于教育的目的、价值、方法和态度的共识,它不需要明确的语言或文字来表达,而是通过教育实践中的行为、态度和价值观来体现。

教育精神作为一种普遍存在的理念,反映了我们对于教育的共同理解和期待,这些理念和期待在漫长的教育实践过程中逐渐沉淀和内化,形成了群体稳定性的共识。因而,当我们阐述与确立教育精神的时候,并非依赖于创新与发现,实际上是对已有的“好教育”进行抽象的、思辨的规定,是通过对抽象教育精神进行知识形态的凝练,从而在个体与对象(好教育)间建立实质性联系的过程。

3. 普遍的教育价值。教育因其事实和价值成为我们生存的一种方式,人的类生命存在过程中的教育事实是普遍的教育价值的源头。教育学对普遍的教育价值标准的探寻,既是教育学学科的合法性辩护,也是发现教育学基本判断组成要素的必要过程。

从历史线索看,对普遍的教育价值的探求出现过两类方法。一是运用现代科学的范

式思维,推理出可实证化和数学化的普遍性来诠释教育价值的普遍性,这一类方法反映的只能是局部真实教育世界或某个可能教育世界的普遍性,因其无法消解的片面性而导致普遍性的丧失。

二是把人看作一种自然的、历史的和文化的存在物,以人的类生命存在过程为出发点来理解人的教育生活和教育价值的普遍性。因而,普遍的教育价值并非最高的标准,而是最低限度的标准,是去除历史、自然和文化的多样性和差异性后,人的类生命存在对教育价值需求的一致性和普遍性。很显然,普遍的教育价值作为教育研究对象,只有借助思辨方法的力量,才能穿透历史、地域和文化的双重帷幕,发现其可被知识化和概念化的基本元素。

三、教育研究中的思辨应用

社会研究的目的主要有三个方面:探索、描述与解释。^{[9]116}由于教育学只存在客观的现实,而不存在想象的现实,思辨法不适用于描述性教育研究,因为描述性研究讨论的是事实而非价值问题,事实问题并不能通过逻辑思辨来构建和验证。探索性与解释性的教育学研究中,探究的既有事实问题,也有价值问题。价值问题本身的主观性认识不能完全通过实证的方法来验证,需要逻辑思辨来体认。因此,思辨方法在教育研究中的具体运用包括教育本体把握中的思辨、教育思想和理论体系建构与论证中的思辨。

(一) 教育本体把握中的思辨

对教育本体的探求,是一种指向教育无限性的追根溯源式的意向性追求,目的是通过为教育寻找存在的最高支撑点来奠定其在人类世中的根本地位,体现了人类在最深刻的层次上把握教育、最彻底的意义解释教育的努力。对教育本体的把握具有三重相互纠缠的意涵:一是作为统一性的终极教育存

在;二是作为知识统一性的终极教育解释;三是探索作为意义统一性的终极教育价值。显然这三重相互纠缠的意涵只能通过思辨的方式予以获得。

统一性的终极教育存在只能通过主体思维把握。无论是直观的感受还是客观困境,即使是非教育研究者也常常抱怨现实教育的不理想,而作为教育研究者来说,反思、解释并修正不完善的教育现象则成为天然的职业责任。但是,由于作为个体经验对象的教育认识,总是极具个人色彩而表现出某种难以避免的特殊倾向,因而这种个性化的教育认识丧失了教育的普遍性解释资格。于是,人们寄希望于寻找到教育从哪里发起,以及教育使命归宿的源起,得到一个贯通时间与空间、涵盖教育理论与实践的统一性的本原存在物,寻求一个抽象的、具有统一性的、完善的、高于物理空间内的终极教育存在。基于此说明现实所有教育实在的生成、演化的依据,并能回应和阐明教育现象与终极教育存在的逻辑联系。显然,终极教育存在是一种人思维产生的抽象的存在物,体现了人对现实世界教育现象基础和本质的统一性的探求,我们在经验的对象中无法找到客观的教育本体,教育本体只能以一种思考对象的方式而存在。

在我们现有的语词系统里对这样一种思维创造的、本体虚无的教育本体明确阐述是一件难以完成的事情。也就是说,教育本体的把握并不是将其作为物质对象来“格物”式的解剖理解,对于教育本体我们无法知之而只能思之,只能借助经验领域中的理性、逻辑等原理去思考它。由此引发出教育本体认识的另一重意涵——作为知识统一性的终极教育解释,通过知识化的解释作为中介实现思维能够把握的具体化对象。黑格尔谈道:“要这样来理解那个理念,使得多种多样的现实,能被引导到这个作为共相的理念上面,并且通过它而被规定,在这个统一性里面被认

识。”^{[10]385}结合黑格尔的理解,如果要充分认识教育本体这一理念,则需要一个共相的理念——普遍概念,既能与丰富多彩的教育现象相联系,也能帮助人们规范和逻辑地理解与生成教育知识。教育是人类存在的一部分,是人类实践的一种方式,也是社会存在的一种表现。人类是具有思维和意识的生物,而教育是人类通过传授知识、培养能力和塑造价值观的过程,使得个体能够适应社会和环境的存在方式。终极教育解释以普遍概念的形式与教育本体达成统一,可见教育本体的把握并不是超然于人类教育活动之外的玄思,是对人类所有教育历史活动的批判式反思、概括形成的系统化理性共识,要通过扬弃人类创造的全部教育知识和整个人类的教育认识史来获得。

我们看到的教育现象或一般教育知识通常都依附于其它价值之下,也就是说教育常常以功用的形式显现在世人面前。如教育可以帮助人获取知识与技能;教育可以促进人的社会适应与参与,教育有助于文化传承与创新;教育可以培养个体的个性、品格和价值观等。但由于不同地域的历史、文化、传统、信仰等存在巨大的差异,同样的教育功用很难达成普遍价值认同。因而,作为意义统一性的终极教育价值探索的是具有普遍约束性和普遍适用性的教育价值,普遍的教育价值的发现与确立是人的主观世界对人的类存在的客观反映,普遍的教育价值的传递与强化则是通过教育改造人的主观世界的理性干预,进而成为真正引发人类追求和达成真善美的有意义的途径。

(二) 教育思想和理论体系建构中的思辨

教育理论的建构离不开概念和命题的扎实基础,而概念群和思维链等原理形态知识则构成了教育学学科的核心,教育思想和理论体系正是通过这些原理形态知识来表征和传达的。按照黑格尔的说法,原理知识是与肯定理性和思辨阶段相一致的。“理性的东

西,虽说只是思想的,抽象的东西,但同时也是具体的东西”,“理性事物的性格……是一个包含自己的规定性在自身内的东西。”^{[11]179}因而,从结构上来看,教育思想和理论体系建构包括将研究者经验的教育知识上升为原理的知识、将研究者感性的教育认识知识化、知性形态的教育理解理性化的过程。我们挖掘已有的教育思想和理论体系生产的特征,根据研究者建构教育思想和理论体系的过程,可以轻易地发现两种不同的生产路径:基于经验生成和基于逻辑推演生成的教育思想与教育理论建构。

其一,基于经验生成的教育思想与教育理论建构。研究者从教育实践出发,将经验性的教育理解提炼为经验教育知识并上升为理论教育知识。这样的研究者通常具有两个特点,既有长期、大量的教育实践,也有相应的教育研究著述。经验性的教育理解、经验教育知识和理论教育知识既是这一类教育思想和理论体系建构的三个步骤,也构成了从教育实践上升为教育思想与理论的三个层面。

其二,基于逻辑推演生成的教育思想与理论体系建构。其强调理性思维、逻辑推理和假设验证,旨在通过严谨的逻辑推演来揭示教育现象的本质和规律,进而构建科学、系统的教育理论。这样的研究者通常具有严谨的理论思维,也掌握了科学的方法论。他们从人类的教育认识出发,从纷繁复杂的教育现象中抽象出本质规律,构建出系统、连贯的教育理论体系。

可以看出,两种建构方法有区别也有联系。其区别在于,基于经验生成的教育思想和理论体系建构,是从经验性的教育理解提炼为经验教育知识展开的。而基于逻辑推演生成的教育思想与教育理论建构,则是从经验教育知识开始的。

首先,经验性的教育理解是从教育实践上升为教育思想和教育理论的基石,其中的

思辨活动是主体思维能力的体现。

经验性的教育理解始于教育者的第一手体验,这些体验是教育者感知学校、教育事件和教育人物等要素时,将其作为思考对象所形成的整体性和连续性的感观,是一种建立在具体人、物和组织基础上的经验总结活动。这些初步的理解通常是直观的、感性的,但它们为后续的分析和反思提供了必要的素材。

然而,经验性的教育理解是教育事件与主体作用的结果,即使同样的经验,形成这个经验的因素的组合却有很多种可能性。教育者长期浸润在教育现场、与学生互动、观察教学过程,在教学实践中获得的经验性的教育理解,既不系统,也不完善,还没有上升到知识和理论的高度,但却是对教育现象最真实、最鲜活的解读,已经包含了某种潜在的规律性认识。这样的思辨活动是人作为理智动物对对象世界的思维反映,可能发生在任何具有思维能力的人身上。黑格尔认为“经验中还呈现许多前后相续的变化的知觉和地位接近的对象的知觉,但是经验并不提供必然性的联系”^{[11]124}。依照黑格尔的说法,经验还算不得知识,他的观点代表了传统知识论的见解。经验性的教育理解属于个体对个别事实的感性理解,并不具备知识的普遍性和必然性等规定性的形式要求。

其次,经验性教育知识需要教育研究者具备较强的抽象思维能力和概括能力,能够将感性的经验上升为理性的知识。

经验性的教育理解是获得经验教育知识的素材来源,不仅体现了教育者对教育现象的深刻洞察,更蕴含了他们对教育规律的独到理解。在将经验性的教育理解转化为经验教育知识的过程中,教育者需要具备一定的方法论意识和研究技能,也需要具备批判性思维和反思能力,通过撰写教学日志、进行行动研究、开展案例分析等方式收集、整理实践素材,对自己的教学实践进行持续的反思和改进,形成了自己对教育的独到见解和认识,

这些见解和认识是构建经验教育知识的重要基石。经验性的教育理解具有情境性和个体性,教育者在对经验进行反思和提炼的过程中,会发现一些判断和知识具有一定的规律性,这些判断和知识不仅能够帮助他们更好地理解 and 应对现实的教育,还能够为其他教育者提供有益的借鉴和启示。因此,经验性的教育理解在建构教育思想与理论体系中扮演着至关重要的角色,它是获得经验教育知识的起点,只有充分重视并深入挖掘经验性的教育理解,才能够为教育思想的创新和理论的发展提供源源不断的活水。苏霍姆林斯基的《给教师的一百条建议》一书引起了无数教师的共鸣,从知识的规定性而言,这些建议属于经验性教育知识的范畴,其形成过程表现为认识主体对作为认识对象的教育信念需要确证而成为知识。但是,作为理性存在者的教师拥有的一个经验教育知识,并不能倒退或还原出该经验的原始联系,心灵哲学家们认为经验是心灵与世界联系的产物,但经验并不必然引起信念反应,因而经验性的教育知识缺乏确证性并不具备普遍性。

思辨在这里不仅是对经验进行简单的反思和整理,更是一种对经验进行深入剖析、提炼升华并最终形成普遍性知识的思维过程。一方面,教育者需要从众多的教育经验中筛选出具有代表性、典型性的案例或事件,然后通过观察、分析、比较等方法,揭示这些经验背后的本质特征和内在规律。这一过程中教育者需要具备敏锐的洞察力和批判性思维,也需要具备对经验进行提炼和升华的能力,不能仅仅停留在对经验的描述和解释上,还需要通过归纳、概括等逻辑方法,将具体的经验抽象为一般性的结论或原理,这一过程需要具备较强的抽象思维能力和概括能力,能够将感性的经验上升为理性的知识;另一方面,教育者需要通过对不同情境下的经验进行比较和分析,找出其中的共性和规律,从而形成具有普遍性的知识,这一过程需要教育

者具备开阔的视野和综合的思维能力,能够将个别经验融入更广阔的教育领域中。

最后,理论教育知识的生产建立在经验教育知识的基础之上,是对教育现象反思、系统化和抽象化的理性结果。

如果说经验性的教育知识是通过对教育认识过程的研究得来的,是“求理”的过程。那么,理论教育知识把教育整体作为认识对象,则是“求真”的过程。思辨在生成教育思想与教育理论的过程中起着至关重要的作用,它帮助我们 from 复杂的教育现象中抽象出本质规律,构建出系统、连贯的教育理论体系,并推动教育理论的创新发展和教育实践的改进。这一过程始于对既有经验性教育知识的全面审视和深入评估,从中识别出那些具有普遍性和规律性的关键要素。

值得注意的是,在整个理论建构过程中,思辨不仅能够帮助研究者对新理论进行严密的逻辑推导和验证,确保其内在的一致性和解释力;还能够为新理论的创新提供有力的逻辑支撑和思维工具。最终形成的理论教育知识不仅具有高度概括性和抽象性,更重要的是它能够 of 教育实践提供科学的指导和判断。波普尔看来,理论是那些用以捕捉我们称之为“世界”的网,用这些网可以解释和掌握“世界”,甚至构建合理化的人为“世界”。理论具有暂时性和可修正性的缺陷,对理论的扬弃和修正是发挥这些“网”现实价值的基础。因而,如果我们把教育思想和教育理论看作与教育世界互动的“网”,这些“网”应当具有对普遍教育规律的解释力,这种解释不仅是对已有教育知识的整理,也是对未知的探索和预测,通过解释,我们希望能够掌握教育的运行规律,从而更好地预测和控制教育的发展进程,这里的“掌握”并不是完全地控制,而是增加我们对教育运作方式的理解。

(三) 教育思想和理论论证中的思辨

在研究者的视角中,他们的教育思想和

理论体系是一种高度综合和抽象化的产物。这种综合和抽象化并非一蹴而就,而是经过长时间对知识的积累、对思想的磨砺以及对逻辑的严谨推敲才得以实现。研究者们通过不断地观察、分析和思考,从纷繁复杂的教育现象中提炼出共性的、本质的元素,进而构建出具有普遍性和解释力的理论体系。

然而我们必须认识到,教育思想和理论并非天然就具备普遍性和合理性。相反,它们是研究者通过思辨和论证过程才得以确立和证实的。在这个过程中,研究者不仅需要运用逻辑和科学的方法对自己的思想和理论进行系统的阐述和解释,还需要不断地对已有的观点和理论进行批判性的分析和评价。只有通过这样严谨而深入的思辨过程,研究者才能确保自己的教育思想和理论具备足够的合理性和说服力。

冯友兰指出,哲学家们不但要提出“见解”和“成立道理”,更要用“逻辑的、科学的”方法对所持此“见解”予以“说明”,“哲学家欲成立道理,必以论证证明其所成立”^{[12]248}。因而我们可以认为,教育思想和教育理论论证是研究者在人类已有的认识能力和理解能力基础上,通过概念的创造和逻辑的推理,使感性的教育认识知识化、知性形态的教育理解理性化的过程。

在剥离了实践应用之后,教育思想和理论论证更凸显出其作为纯粹知识和学术探究的本质。论证更多地关注于思想的深邃、逻辑的严密和理论的自洽。如此,教育思想和理论论证中的思辨包含两方面的内容:

其一,研究者需要“说出来”他的思想和理论是什么,向大众呈现他们思考的过程,即立论的证明过程。他们运用自己的认识图式来观念地掌握研究对象,通过加工、整理,进而使研究对象的信息内容有序化和规范化。教育思想和理论论证是研究者对教育现象进行深度抽象和概括的过程。研究者通过对教育现象进行细致入微的观察和分析,剥离其

表面的、偶然的、非本质的属性,提炼出其内在的、必然的、本质的特征和规律。这种抽象和概括的过程,需要研究者具备深厚的理论素养和敏锐的洞察力,才能够从纷繁复杂的教育现象中抽取出具有普遍性和解释力的思想和理论。

其二,学术研究需要得到学术共同体的认可,针对别人的否定和怀疑进行辩护,让他人承认、相信我们说的内容是客观的,即“思辨”的过程。不同于教育断言与教育感想的灵便,那些被认定为好的教育思想和教育理论因其是被确证的知识,都要符合知识的基本范式。教育思想和理论论证是研究者运用逻辑推理和演绎方法进行严密论证的过程。在这个过程中,研究者需要确保自己的思想和理论在逻辑上是自洽的,即各个观点之间是相互支持、相互印证的,不存在逻辑上的矛盾和冲突。同时,研究者还需要运用演绎方法,从一般到特殊,从抽象到具体,将自己的思想和理论逐步展开和深化,以形成一个完整、系统的理论体系。研究者还需要为读者提供充分的证据,这些证据既可以是人类文明与文化的共识,也可以是现实的具体事例,“读者需要通过证据理解,推理的基础建立在‘外部’现实之上。”^{[13]9}

也就是说研究者需要走进人类共同的知识背景和认知阈限,他们给学术共同体呈现的研究结果,从知识形态上来说,要符合科学性、完整性与系统性的一般规范;从知识结构上要符合逻辑周延的严密性;从知识内容上要符合普遍性与必然性、动态性与发展性等特点。

综上所述,思辨在主体对教育世界的认识中具有其他方法无法替代的独有作用,因此不应该更不可能被实证研究的繁荣遮蔽。说到底,教育研究始终是为绘制未来“好教育”蓝图的理想服务。“好教育”的本质和规律是一种积极的教育价值认识,其发现既需要基于当下的教育事实,更需要将人类历史

中的教育认识和教育事实作为整体认识的对象。“教育理论的意义来自不同观念在多元世界中运用概念和命题对事件变化展开的辩论,而辩论引发的辩证理性是教育理论的生命线”^[14],如此我们才能跨越时空的阻隔,揭开“好教育”的神秘面纱,从根本上认识、把握和改造主客观教育世界。

参考文献:

- [1] 苗力田.思辨是最大的幸福——亚里士多德《尼各马科伦理学》新版译序[J].哲学研究,1998(12).
- [2] 冯友兰.新理学[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2007.
- [3] [意]贝奈戴托·克罗齐.美学原理[M].朱光潜,译.上海:上海人民出版社,2007.
- [4] 冯向东.高等教育研究中的“思辨”与“实证”方法辨析[J].北京大学教育评论,2010,18(1).

- [5] 余清臣.论教育思辨研究的时代挑战与应对[J].教育学报,2018,14(5).
- [6] 王卫华.教育思辨研究与教育实证研究:从分野到共生[J].教育研究,2019,40(9).
- [7] 刘庆昌.人类教育认识论纲[M].福州:福建教育出版社,2023.
- [8] 李泽厚.批判哲学的批判——康德述评[M].天津:天津社会科学院出版社,2003.
- [9] [美]艾尔·巴比.社会研究方法(上)[M].邱泽奇,译.北京:华夏出版社,2000.
- [10] [德]黑格尔.哲学史讲演录·第二卷[M].贺麟,王太庆,译.北京:商务印书馆,1983.
- [11] [德]黑格尔.小逻辑[M].贺麟,译.上海:上海人民出版社,2008.
- [12] 冯友兰.三松堂全集(第二卷)[M].郑州:河南人民出版社,2000.
- [13] [美]约瑟夫·M.威廉姆斯,格雷戈里·G.科洛姆.论证的艺术[M].阎佳,译.北京:人民邮电出版社,2022.
- [14] 肖绍明.教育理论的形而上学之思[J].教育研究与实验,2023(4).

Speculative Approach as a Method of Educational Research

ZHAO Guodong

Abstract: Unlike philosophical speculation in general, speculative method has its specificity in educational research. The educational laws, educational essence and other content that are detached from specific educational contexts, as well as educational phenomena, educational problems and educational facts, which are educational reality, are all the speculative content of the educational cognitive subject. The educational essence, being transcendental by nature, naturally becomes the object of speculation. Subjective content such as individual educational consciousness, collective unconscious universal educational spirit and universal educational value, which are subjective and cannot be directly experienced, are also the object of speculative research in educational studies. In educational research, the grasp of educational essence, the construction and argumentation of educational ideas and theoretical systems all require the use of speculative methods.

Key words: speculation; speculative method; educational speculation; object of speculation; speculative application

Author: Zhao Guodong, associate professor of the School of Education Science, Shanxi University (Taiyuan 030006)

[责任编辑 王学]