

DOI:10.13451/j.cnki.shanxi.univ(phil.soc.).2025.04.009

解析“中国教育学自主知识体系建构”

刘庆昌

(山西大学 教育科学学院,山西 太原 030006)

摘要:把“中国教育学自主知识体系建构”视为一个意义整体,通过理论解析即可以获得“中国教育学”“自主”“教育学知识体系”“建构”等四个要素。若能在阐明每一要素内涵的基础上再行综合,便可获得关于这一意义整体的、彻底且完整的理解。首先须知“中国教育学”不应是“在中国”的外国教育学,也不应是“中国教育”之学,其本质是“中国化”的教育学。进而言之,“中国教育学”应内含中国价值和中國思维,并具有为中国教育实践服务的立场。其次须知“教育学知识体系”有自己的个性。简而言之,教育学里虽然有知识,但它的实质性内容并非知识,因而“教育学知识体系”应是一个关于教育和服务于教育的思想体系。关于“自主”和“建构”,它们虽属于超越学科的议题,但在教育学知识体系建构中还需要结合学科的历史和现实作具体的理解。

关键词: 中国教育学;自主;教育学知识体系;建构

中图分类号: G40-01

文献标识码: A

文章编号: 1000-5935(2025)04-0077-12

一、引言

在全球化的时代背景下,一个国家在国际社会中的话语权一方面取决于其综合实力,另一方面则取决于话语本身的独特性和影响力。进一步讲,综合实力可以为国家争取到话语表达的更多机会,但要真正拥有话语表达的主导地位,还须在综合实力的基础上具有高质量话语表达的能力。也只有如此,一个国家的话语表达才能引起国际社会的注意,继而引起重视,当这种情况发生的时候,它才算是拥有了一定程度的话语权。经过70多年的奋斗,尤其是经过改革开放40多年来的发展,中国的综合实力已经相当可观,国家所承担的国际义务与责任也与日俱增。时势作为一种力量,推动着中国正在为人类命运共同体的形成做不懈的努力。在这种情况下,中国必须为人类贡献自己的价值哲学、思维方式和实践智慧,这需要我们加快构建中国特色的哲学社会科学,而“加快构建中国特色哲学社会科学,归根结底是建构中国自主的知识体系”^[1]。这一任务最终无疑落在中国哲学社会科学研究者的肩上,但其承载的意义却是与国家发展和人类命运联系在一起的。

教育学作为社会科学的一个门类,集中反映了迄今为止的人类教育认识成就,但客观而言,自近代西学东渐以来,中国研究者整体上并没有引人瞩目的表现。尽管一百多年来的教育改革没有停歇,正面的经验和反面的教训足够丰富,却未使中国教育具有足够的国际显示度。日益繁荣的教育学术仅仅体现在数量与形式的变化上,标识创造性和实质性的学术成果,谨慎言之,并不充分。寻根究底,当然可以罗列出一系列的影响因素,然而最为核心的影响因素应是中国教育学研究尚未形成独立的性格,结局则是至今尚未形成中国自主的教育学知识体系。应当说,自习近平总书记在中国人民大学考察时强调建构中国自主的哲学社会科学知识体系以来,教育学研究者就教育学的自主知识体系建构也进行了广泛而必要的讨论,作为结果,研究者在一些原则性的问题上已经取得了共识,同时也出现了一些具体方向的自主知识体系建构尝试。但是,这并不意味着中国教育学自主知识体系建构已经进入务实操作的阶段,应当说,对于这一问题的基本精神从开端处就不存在认识上的困难,但紧密结合教育学学科个性的系统认识还不理想,这就需要在一定层次的认识可能性趋于穷尽之时,在不同于初始

收稿日期:2025-04-21

作者简介:刘庆昌,山西大学教育科学学院教授,主要从事教育哲学和教学理论研究。

阶段的背景下,对这一问题作重新审视。

暂且把“中国教育学自主知识体系建构”视为一个意义整体,通过理论解析即可获得“中国教育学”“自主”“教育学知识体系”“建构”等四个要素。若能在阐明每一要素内涵的基础上再进行综合,便可获得关于这一意义整体的、彻底且完整的理解,这对于教育学自主知识体系的最终建构是具有前提性和基础性价值的。审视以上四个要素,不难发现“中国教育学”和“教育学知识体系”是与教育学学科特质紧密关联的,很显然应由教育学研究者作出解释;而“自主”和“建构”则是具有不同程度普遍性的问题,似乎无需教育学研究者进行专门的回答,但实际的情况是,只有将它们置入教育学学科进行阐释,才能对“中国教育学自主知识体系建构”有较为有机和完美的把握。因而,我们拟分别阐释“中国教育学”“教育学知识体系”以及“自主”与“建构”,进而全面理解“中国教育学自主知识体系建构”这一时代性的学术命题。

二、“中国教育学”的实质

面对“中国教育学”这一语词,可以从语言分析角度作不同的界说,但这种界说的实际作用还是指向清思,言明这一语词在具体语境中的含义,对于不大纯粹的汉语学术语言的规范化来说具有独特的作用。比如,我们可以指出“中国教育学”一词的两种可能的意指,即“中国教育的学”和“中国的教育学”。更进一步,“中国教育的学”应是以“中国教育”为研究对象的,而“中国的教育学”又可以有“中国化的教育学”和“中国造的教育学”。这样的语言想象还可以继续进行,但在没有认识论思维引领的情况下,并不能使相关的研究者规避“中国教育学”的语义模糊性。为了解决这种问题,已有研究者进行过尝试,指出“‘中国教育学’概念至少包含‘在中国’‘中国化’与‘中国创’三重意涵”^[2]。其中的“在中国”主要指我国早期的教育学属于舶来品,仅意味着别国创造的“教育学”来到了中国这个地方;“中国化”主要是指中国本土的研究者带着中国思维和价值,通过中西杂糅的内在过程使外来的“教育学”逐渐具有了本土特征;而“中国创”的意涵显而易见,自然是说中国研究者在中国教育经验世界进行中国化的教育认识,进而为人类意义上的“教育学”贡献出了中国元素。

现在我们讲“中国教育学自主知识体系建构”,这中间的“中国教育学”究竟意指什么呢?这一问

题必须首先获得回答,否则,无论研究者如何真诚,都难免因对象不明、目的不清而东奔西突,一旦超出常识的范围便没有新意。通过阅读相关的学术文献,可以发现许多的言说者无意中都在释放一些形式大于实质的原则性信息,似乎在指导他人正确地实施“中国教育学自主知识体系建构”,至于他们自己好像与实质性的建构工作没有多大关系。我们虽然不能主观地推断许多人只是擅长建议他人而欠缺实际创造的能力,但却可以站在认识论的立场上判定他们在“中国教育学自主知识体系建构”这件事上缺乏必要的素养和关键的能力。而最为要害的应是,他们对于一些基本的问题还没有获得清晰、完整和彻底的认识。对于“中国教育学”是什么,我们不妨暂时搁置正面回答的企图,先从反方向进行思考,看看它不应当是什么。之所以这样做的一个重要原因是,我们不接受“中国教育学”的多重意蕴,说到底,是不接受一个与过去的模糊并无二致的“中国教育学自主知识体系建构”的未来。

首先,“中国教育学”不应是“在中国”的别国教育学。这种情况还真的曾经客观上存在过。中国虽然历史悠久,也形成了丰富的教育思想和有特色的教育文化,但并没有像欧洲文化背景下的教育思考那样最终促成了教育学。尽管产生于本土的教育思想和文化并没有,且通常也不会因社会历史的变迁而完全退场,但不可否认的是,作为学科的教育学是在西学东渐过程中从国外引进的。有资料表明,“王国维先生于1901年翻译了日本立花铎三郎编著的《教育学》,这是引进中国的第一本全文翻译的《教育学》。他于1905年编著了一本《教育学》,这是国人编著的第一本《教育学》”^[3]。可见作为学科的教育学原先是“在中国以外”的,至20世纪初才被引进,从而开始其“在中国”的历史。在此意义上,后来者只能在梳理中国教育学学科历史脉络的时候追溯到王国维译介立花铎三郎《教育学》的史实,却不能说立花铎三郎的《教育学》被译介到中国就转身成为中国的教育学。在此须要思考我们为什么要纠结于“中国”一词,须知这绝非日常意义上的咬文嚼字,它牵涉到教育学以至整个人文社会科学的元认识问题。具体而言,与人文价值相联系的人文社会科学研究迥然不同于无涉价值的自然科学研究,也正因此,我们才在哲学社会科学领域格外重视知识体系的自主建构。这种诉求在自然科学领域显然未成为问题,根底上是因为对于自然世界的认识必以求真为其目的,从而在“知识”的意义上不能接

受“我认为”。自然科学研究的过程需要研究者思维的发散,但就其求真的目的来说,研究者的思维最终是聚合性的。简单地说,自然科学研究领域的话语权取决于对真理的掌握和掌握真理的方法品质,自然是先进者为王,也可以进一步讲“科学无国界”。但人文社会科学就属于另一种情况了,总体上讲,这一类研究固然会有一切研究者求真的认识理想,但整个研究的终极目的从历史的发端处就是求善和求美的。甚至可以说,这一领域研究对象的特性决定了研究者在无意识中也会使自己的研究具有求善、求美的意蕴。具体到教育学,即便是钟情于教育本体思辨的研究者,恐怕也不能否定教育自身并非自然的事情,而是人类的创造。而在最宏观的意义上,教育已经被人创造出来,原则上已经被人自己掌握,那么对它的认识又能意味着什么?充其量就是对作为一种历史存在的教育的结构性认知,但这样的认知最直接的意义应在于让研究者心里有谱,而对其余并无必然的需求。或因此,教育学的主导性内容不分时空地属于对既存教育的批判和对“好教育”亦即理想教育的构建。既然是要构建“好教育”,教育学就不可能像自然科学那样以先进者为王和没有国界。如果其中确有“先进”问题,也主要是基于科学的广义教育技术问题;如果其中确有“无国界”问题,那也只能从不同国家“教育学”成果的传播和交流意义上来讲。总之,“中国教育学”不能是“在中国”的“外国教育学”。

其次,“中国教育学”不应是“中国教育”之学。教育学旨在求善、求美,不能简单地讲以先进者为王和没有国界。即使我们有意识地强调教育学具有国家特色的客观性,也不是说一个国家的教育学只能以本国教育为研究的对象,否则,有多少个国家就会有多少个教育学,这显然近乎荒诞。这一问题的关键在于如何理解实际发生在具体国度的教育学研究与普遍的教育学之间的关系。普遍意义上的教育学可以说是以教育世界为研究对象的,但实际的教育学研究总是围绕着教育世界中的具体现象、问题展开。而且,作为具体教育学研究对象的教育现象和问题不同于自然世界的现象和物理技术的问题,它总是与具体国家的历史、文化联系在一起的,这便至少使得构建“好教育”这一类的教育学研究很难在不同的国家获得相同的研究成果,从而使教育学迄今为止事实上仍类似于一个教育思想诸侯国林立的联邦。这也许是一个蹩脚的比喻,却可以形象地说明教育学的实际存在状态。具体地说,当我

们谈论教育学的时候,就不能不提及夸美纽斯、赫尔巴特、杜威等具体的人物,然而提及这些人物并不像在物理学中提及牛顿、爱因斯坦等人那样只是在表达一种对创造者的敬意,而是在陈述他们各有特色的教育思想。走进每一个具体的教育思想家及其思想的系统,可以发现他们均专注于自己本土教育经验世界的现象和问题,但他们又无一例外地离开了具体的经验情境进而在普遍的意义谈论教育。如果不是这样,想必他们即使在具体的时间和空间中发挥过教育行家里手的作用,也不会产生超越时空的影响。从此出发思考,对于实际发生在具体国度的教育学研究与普遍的教育学之间的关系,我们也许应当具有以下的认识,此即:存在于具体时空中的教育学研究者固然不能做脱离实际的教育学研究,但他们必须能够把具体情境中的教育现象和问题转化成为教育学的普遍性问题,才能进一步获得超越具体经验情境的教育思想结论。当然,更具有实质意义的是,真正的教育学家是能够始终在意识中运用普遍性的教育概念的,他的创造性的思想既与已有的普遍性知识相关联,也与他自己力所能及的教育经验世界相关联。仅以杜威为例,他一定是在普遍的意义言说“教育即生活”的,而不仅仅是说“美国的教育即生活”。回归到“中国教育学”这一议题上,我们自然可以肯定中国教育学研究必是由中国研究者对中国经验世界中的教育现象和问题进行的研究,但当他们以“教育”为主语进行判断时,此“教育”只能是普遍意义上的教育。否则,教育学在中国就不能成立了。有研究者在论述政治学的中国特色和世界意义时,指出一个国家的政治学“是在立足研究自身或者以自身视角观察世界问题的基础上走向世界的”^{[4]46},这对于我们思考“中国教育学”应有启示。

那“中国教育学”究竟应是什么呢?沿用熟悉的概念,它应是“中国化”的教育学。这意味着“教育学”只有一个,就是以“教育”为研究对象的认识领域和知识体系。“中国化”仅意味着教育学因在中国而染上了中国文化的色彩,具有了中国风格和中国气质,这就如同它在美国,也可以染上美国的色彩,具有美国的风格和气质。显而易见,风格和气质即是个性,但个性的存在并不能改变教育学自身的本质。就像京剧虽然可以有梅、程、荀、尚四派,但绝不会因派别林立而失去自身转成为其他剧种,它只是因艺术家的个性化表现而最大限度地拥有了受众。要言之,“教育学”只有一个,无论哪个国度的

教育学研究者,只要达至成熟水平,均具有相同的认识和实践的志趣。不过,因现实的“教育”毕竟发生和存在于具体的文化环境中,所以,不同文化环境中的教育学研究者总会在价值和思维两个方面存有差异,从而使他们对“教育”尤其是对“好教育”的想法各具特点。如果研究者把对“好教育”的想法投入实践,就会在这种想法的支配下构思出“好教育”的操作思路,这便形成了教育思维。而教育学除了解释教育现象之外,更重要的追求就是表达教育思维。在某种意义上,“教育学什么都可以不干,现实的教育现象是必须要解释的;教育学什么都可能不干,但它必然会表达具有理想性质的教育思维”^{[5]17}。由此推论,“中国教育学”与“外国教育学”在解释教育现象的认识论追求方面应有更多的共同语言,相对而言,在体现“好教育”的教育思维上则更容易显现出各自不同的风格和气质。

再进一步探究“中国教育学”的风格和气质,在元理论的意义,主要是对中国价值和思维思维的体现,在社会生活实践的意义,则要彰显首先为中国教育实践服务的立场。这里所说的中国价值可以分为两个层次:第一层次是中国文化熏陶下的人以什么为重、以什么为高和以什么为先,换言之就是重视什么、推崇什么和优先考虑什么;第二层次是中国文化熏陶下的人所重视的、所推崇的和优先考虑的对象的自主界定。这里所说的中国思维,是指中国人在长期的历史过程中形成的自觉、自信、自适的思维方式和与之匹配的思维原则。例如,总有人感叹古希腊哲人的论辩兴趣和能,反观中国先秦诸子,虽在思想的精辟上毫不逊色,却未见逻辑严谨的长篇大论。如果只议论到这一层面,人们难免会觉得中国先哲们在理论思维方面有所欠缺。如果能想到中国人对“一语中的”“一针见血”“言简意赅”等思维和表达能力的肯赞,便会进一步想象到先哲们之所以用简洁的方式表达思想,是因为他们自认为“要言不烦”。我们反过来用中国思维的原则来衡量古希腊及其后的欧洲人的思维和表达,会不会觉得有些拖泥带水、佶屈聱牙呢?关于首先为中国教育实践服务,这应是现代学科学术研究的必要价值考虑。纯粹满足好奇和发挥想象的思考研究在有意义的前提下永远可以进行,但服务于国家战略实现和相关社会劳动水平提升必须成为学科研究立场的有机构成。教育学研究者不必担忧面向社会实践的研究会减损自己在学科认识上的贡献,只要具有相当的理论思维水平,就可以把解决中国教育问题的

实践智慧转化成为超越中国范围的理论 and 思想。一位政治学研究者说道:“欧洲大陆和英美特色政治学,是在自己历史、社会、文化、政治经验基础上形成的,只不过随着其全球扩张,将这些带有自身特色的政治学假以普遍性和终极性话语来叙述而已。”^{[4]46}此言真可谓一语中的,并可适用于“中国教育学”的相关思考。因而,中国教育学研究者大可放心地扎根于本土的教育生活实践,浸润于优秀的传统文化,在具体时空中,基于具体的现象和问题,自信地对“教育”进行普遍性的言说,如此这般,必能在不断深化的国际交流中表现出教育学的中国精神、中国价值和力量。

三、“教育学知识体系”的个性

既然要建构中国教育学知识体系,既然我们认为教育学只有一个,而“中国教育学”只不过是让“教育学”染上了中国色彩,那么,对于“中国教育学自主知识体系建构”来说,就必须努力澄清一个前提性的问题,即何谓知识体系,而更为彻底的努力,则是要回答何谓知识。对于这一看似基本的问题,虽然在海量的文献中并不乏个性化的答案,但当专论知识问题并需要知识概念的确定性含义的时候,仍然会令研究者和表达者感到头疼。走进当下的教育学语境,我们可以触碰到“理论知识”“实践知识”“公共知识”“个人知识”“缄默知识”“元知识”等一系列的知识术语,直觉上,并非每一个知识术语中的“知识”都具有相同的意涵。在这种情况下,仅说“中国教育学自主知识体系”中的“知识”究竟意味着什么呢?也许人们难以给出确定性的答复,这也不是说人们对这一问题没有主张,应是学术共同体采取了心照不宣的模糊策略,以规避因基本问题上的论证而耽搁对一些实际问题的务实探究。一方面,不能不说这是一种学术的智慧;另一方面却必须指出正是类似这种模糊的策略,使得“教育学知识体系”至今仍然属于学术共同体心照不宣的模糊存在。为促进“中国教育学自主知识体系建构”,本文提出以下主张,并力求阐明其意义和其可以成立的理由,相信可有助于此项事业的合理发展。

(一)“教育学知识”一词只能说明教育学中有“知识”

“教育学知识”一词只能说明教育学中有“知识”,这是一个很难被人接受的判断,最主要的原因是:如果我们肯定了这一判断,就等于说教育学虽然不可能没有自己的认识性贡献,但绝不可能贡献出

关于教育的知识。想必这样的判断不只是很难被人接受,也很难被人理解。人们脱口而出的第一个问题应是:不可能贡献出教育知识的教育学究竟表达了什么?进一步的问题则是:如果教育学不生产和提供教育知识,那它存在的依据究竟是什么?可以肯定的是,无论我们对这些问题作出怎样的回答,教育学存在的合法性都毋庸置疑,从而,问题的关键实际上就转移到了教育学与知识的关系问题之上。应当说与这一关切完全契合的思考很难见到,但比较接近的思考还是存在的,较为典型的是分析哲学家奥康纳(D. J. O'Connor)的研究。

奥康纳并未就教育知识展开思考,而是对“教育理论”这一说法进行了分析哲学式的审视。在这一方面,他说出了流传甚广的一句话,即是“用于教育语境中的‘理论’一词,总体上是一种礼貌性的称谓”^{[6]89}。奥康纳的确是用自然科学理论的标准来衡量教育理论的,但从他对教育著作中归纳出的三种论断来看,教育著作中的理论真的至少是比较特殊的。在《教育哲学导论》一书中,奥康纳专章论述了“何为教育理论”,在其中,他指出了教育著作中作为教育实践基础的三种论断,它们分别是具有形而上学色彩的论断、由价值判断构成的论断,以及由对教育实践的建议构成的论断。所谓具有形而上学色彩的论断,是指一些基于形而上学信念的教育论断。比如,基于柏拉图的人在本质上是一种先于肉体存在且并不会消散的灵魂和思想的精神,主张教育的真正目标就是灵魂的提升,这就是一种典型的具有形而上学色彩的判断。所谓由价值判断构成的论断,其具体的表现形式类似关于“尊重儿童的天性”“为民主而教育”“为了受教育者的幸福”等等可以转化为改革者口号的论断。所谓由对教育实践的建议构成的论断,那简直太司空见惯了,那些指向实践的教育著作内含的各种教育原则,论其实质,正是对教育实践者及其实践的建议。关于这一点,奥康纳有一段值得琢磨的议论,他说道:“教育改革家——比如,裴斯泰洛齐、福禄贝尔和蒙台梭利——的影响,与其说是归因于他们的教学理论,不如说是归因于他们提出的原则和实践成就。”^{[6]87}奥康纳的归纳或有挂一漏万之嫌,但仅就他所归纳出的三种论断来看,“理论”这一称谓在教育语境中出现,还真的更像是一种尊称。

换一个角度,如果我们考察教育学中的“知识”,又会是怎样的结果呢?须先指出,既然我们要考察“知识”,说明我们必然认为教育学与知识不无

关系,但这种关系应是比较特殊的。直言之,其特殊性主要在于教育学所主张的觉得切己的陈述,不可能不建基于既有的知识,但被教育学家认领的教育学陈述本身却不会是一种新的知识。如此拗口的表达不仅难被理解,而且更难被接受。试想现代学科意义上的教育学家怎么能接受自己并不生产新知的判断?然而,这却是一个毋庸置疑的陈述,为其作出辩护几乎没有难度。简单地说,教育学之所以无法为人们提供教育知识,皆因教育在本体的意义上是一种意念。“教育意念的发生可以说是人类教育自觉的表征,真正的教育历史从此开始”^[7]。依据这一认识,我们还可以推知并不存在天然的教育行为。进一步讲,“教育行为只能是‘教育’与‘行为’的有机结合,其中的‘教育’是意念的,而‘行为’则是可操作的。教育行为是一般行为教育化的结果,也可以说是教育意念行为化的结果”^[8]。如果我们承认什么样的意念是教育意念完全是人自己的规定,那么关于教育意念的任何陈述都不会是一种知识;如果我们承认教育行为中的行为可以脱离教育意念而存在,那么关于任何一种一般行为的知识均会由教育学之外的学科生产,教育学也就不需要生产关于一般行为的知识。既然如此,当我们使用“教育学知识”一词的时候,也就只能表明“教育学中有知识”这一客观的事实。

(二)“教育学知识体系”应是一个关于教育和服务于教育的思想体系

基本不需要进而不必做知识生产努力的教育学,恐怕就只能在思想意义上大有作为了。这并不是教育学的幸运或不幸,只能说是教育学的个性特征。仔细审视各种教育学的学术文本,可以发现教育学在严格的意义上并没有自己的专业术语,这就“注定了它只能被思想家所成就。换句话说,教育学是一门思想者的学科,如果一个所谓的教育学者没有教育思想,那他在教育学领域必然是一无所”^{[5]17}。对于这样的主张,教育学人应是难以接受的,但这只是因为该主张容易使他们怀疑自己的价值。如果真的如此,则说明通常意义上的教育学人对于教育学的学科本质尚无清晰的认知。而造成这一结果的原因客观地讲并不在具体的教育学人个体那里,而在教育学的学术教育以至更悠久的历史之中。就教育学的学术教育来说,恐怕必须接受其专业性不足的事实,即使觉醒的教育学人有意愿向别的成熟学科学习,也最终会发现教育学所研究的“教育”过于特殊,以致任何别的、先进的

学科学术教育范式都难以被整体移植。从而,在现代学科学术蓬勃发展的背景下,教育学并未展现出自信的形象。早在1806年,赫尔巴特就指出:“假如教育学希望尽可能严格地保持自身的概念,并进而形成独立的思想,从而成为研究范围的中心,而不再有这样的危险:像偏僻的被占领的区域一样受到外人治理,那么情况可能要好得多。任何科学只有当其尝试用自己的方式,并与其临近科学一样有力地说明自己方向的时候,它们之间才能产生取长补短的交流。”^[9]很显然,他在两百多年前对教育学未来的期望还没有变为现实。

然而,我们显然不能因此而否定两百多年来的教育学研究者的努力。在全球的视野中,完全可以说,教育学研究者一方面会像任何学科的研究者一样追求学术意义上的理想,另一方面又不能不继承历史交付给他们的为现实教育服务的任务。这种看似自然却内含冲突的角色定位,使得教育学研究者只能在学术的理想和现实的任务之间来回摇摆或力求平衡。其结果显而易见:他们既不能像哲学家那样只承担自己思想的逻辑责任,也不能像工程师和技术员那样只为自己方法技术的效率负责。如果他们中间有人勇敢地像哲学家一样了,就会被人们冠以“脱离实际”的名头;反过来,如果他们中间有人一不做二不休地像工程师和技术员一样了,则一定会因缺乏思想的深度和高度而受人揶揄。面对这种情况,我们能不能建议教育学研究者以辩证的思维兼顾两端呢?回顾教育学的历史演化和教育学研究者存在状态的历史,应当说这样的建议了无价值,务实的作为只能是严肃地审视作为学科的教育学究竟隐藏着何种秘密。

仔细审察赫尔巴特所说的“任何科学只有当其尝试用自己的方式”,其中的“自己的方式”对于教育学来说是否已经成为事实了呢?答案毋庸置疑是肯定的,否则,两百多年来的教育学研究者们岂不是在毫无章法的前提下误打误撞吗?所以,客观上一定存在着一种教育学“自己的方式”,只是这种方式长期以来在接受有成员、无领袖的教育学术共同体的考察,关键是至今尚无考察的结论。也许这种状况并不影响该领域个体研究者的专业成功,但对于具有学科情结的研究者来说就是一种缺憾。而在“中国教育学自主知识体系建构”的使命面前,教育学“自己的方式”究竟是什么,必须有一个哪怕不成熟的结论。

关于教育学“自己的方式”,笔者在《教育学的

思维方式》一文中认为:“教育学的思维方式具有认识上的自由和纯粹,又因教育的积极价值追求而具有价值性。结合教育学思维方式通向学理这一特点,我们就可以把教育学的思维方式界定为:教育学家以探索教育的可能性为目的,在一定的原始假设基础上,运用概念进行逻辑运演,建构教育学理的思维方式。在这一界定中,探索教育的可能性是教育学思维的基本追求,与之对应的教育的现实性考察,虽然也是教育学的题中之义,但它并不具有教育学的个性,遵循的是一切科学研究的思维方式。我们依此也可以说教育学思维的本质是对‘好教育’的无尽追寻。作为既成事实的教育,它究竟是什么的问题客观上只有一个答案,而有异于既成教育事实的‘好教育’究竟是什么则具有多种可能性的答案。教育学家的创造性正是在追寻教育通向更好境界的道路上才表现得淋漓尽致。”^[10]在《教育学家思索的方式和追求》一文中笔者则更直截了当地指出:“教育学的研究对象与其说是教育,不如说是好教育,进而,教育学最基本的研究路径,与其说是发现,不如说是思索。”^{[11]67}“教育学者的确需要在尊重科学的前提下远离科学主义,把自己的创造力集中在对‘好教育’的思索上。我相信,这将是只有教育学家才能够胜任的,从而也是任何其他领域的人们无法替代的工作。要知道,教育的本质如果真的被找到了,就不再是教育学的问题;教育的方法、技术问题总有一个人类认识的极限问题;只有对‘好教育’的追寻,才是教育学永恒的主题。”^{[11]68}如果笔者以上的主张不无道理,那么教育学的学科本质将会明朗,它的历史和现状也能够被理解与同情。

值得思考的是,到今天为止,真正引领教育学前行的研究者,仍是以思想见长的哲学家或半哲学家。谨慎而言,在更多的情况下,教育学的每一次跃进都是由那些为数不多的、能够提供革命性思想的教育学家带来的。也可以较为粗放地说,是思想而非知识左右着教育学的实质性变化。至于这种思想是来自某种知识的驱动,抑或来自某种知识与教育生活现实的相互作用,均不影响思想在教育学变迁中的功能。更进一步讲,林立于历史过程中的教育学丰碑,也不是关于教育的某种关键知识,而是各种或平行,或相排斥的相对独立的教育思想体系。具体地说,如果教育学是一个狭义的知识体系,那么,把夸美纽斯的《大教学论》、赫尔巴特的《普通教育学》、杜威的《民主主义与教育》等视为教育学经典就有些牵强附会。客观的事实是,这一系列的著作

的确是教育学历史上的里程碑,但要深究其内在的认识论实质,就会发现它们是应属于教育思想而非教育知识的书。的确没有理由把“把一切知识教授给一切人”“教学永远具有教育性”“教育即生活”“教育即生长”等具有标志性的判断当作知识对待,因为它们的确属于思想而非知识。在课程与教学的层面,众所周知,斯宾塞(H. Spencer)和阿普尔(M. W. Apple)是两个重要的里程碑,那就不妨用知识论的眼光郑重地审视“什么知识最有价值”和“谁的知识更有价值”这两个问题,无论这两个问题的答案最终会是什么,应该与知识都没有关系。须知思想性的问题只能被思想者以思想的方式作出应答,其答案也只能是思想,然而,正是这样的问题,引发了学校课程理论的历史性变化。

也许可以这样说,教育学是思想主导型的学科,它自身并不以生产知识为目的,其中存在的知识自然是其他学科的知识甚至可以是普遍的常识。就功能而言,教育学中的知识所发挥的作用,既可以是充作具体教育思想的辩护材料,也可以是为在实践中实现具体教育思想的方法创造提供理性的支撑。为了思维上的周延,在此须对教育学中的两种典型内容加以解读,一是关于教育本质的判断,二是被称为教育原则的判断。预先指出,这两类关于或为了教育的判断,均不属于教育知识。关于教育本质的判断也就是通常所谓的形而上学的结论,此种结论与其说是发现的结果,倒不如说是认识主体基于经验和理想对教育的主观阐释。如果这一类判断属于知识,就不会发生关于教育本质的大讨论。要知道在关于教育本质的讨论中,观点相异者之间的辩争绝不会借助于经验的过程和材料,最常见的是在逻辑学意义上相互指摘,结果是迄今为止尚未取得共识。再行检视“共识”一词,即便最终取得,也不过是求同存异之后的收获,并不具有知识的品格。至于被称为教育原则的判断,其实就是一系列有利于“好教育”实现的建议,其内在的成分虽然以价值为主导,但当它成为教育学的内容时,一定是能获得相关知识支持的。不过,在技术领域的专家还是会认为“原则是一种规则、信仰或观念,原则通常与价值观或价值体系有直接的联系”^[12]。实际的情况是,作为教育学重要内容的教育原则,在价值观之外还会考虑相关的科学,因而能够在具体的社会历史文化环境中最大程度地体现合于目的和合于规律的统一。譬如,“因材施教”“循序渐进”“启发诱导”等教育、教学的原则,不仅内含人文的精神,也会接受

心理科学和行为科学的规定。

其实,赫尔巴特在他的《教育学讲授提纲》中早说过,“教育学作为一种科学,是以实践哲学和心理学为基础的。前者说明教育的目的;后者说明教育的途径、手段与障碍”^[13]。我们可以接着说,前者更在于体现人文的价值,后者更在于考虑教育的科学;前者是关于教育的价值规定,后者是基于科学的服务于“好教育”实现的建议。论述至此,还真的只能说教育学里有知识,但教育学的实质性内容却不属于知识,论其性质应属于思想。但“有知识”即决定了教育学固然以思想为其主导,却也具有知识的底蕴,这绝不是教育学的缺陷,而是教育学的个性。基于此,“教育学知识体系”的个性自然就是其以思想为主导和灵魂的形象。换句话说,相对于“教育学知识体系”,“教育学思想体系”的称谓应当更为贴切,这样的教育学与具有文化性格的教育生活世界也更具有认识论意义上的对应和匹配性质。

四、教育学研究中的“自主”和“建构”

在“中国教育学自主知识体系建构”中,“自主”和“建构”显然不具有具体学科的色彩,因为“自主”毕竟是一种精神状态,而“建构”是一种认识论的技术,不应该因学科的不同而发生内涵上的变化。但是,在抽象的意义上,或在哲学社会科学总体意义上谈论“自主”和“建构”,大概也只能局限于普遍知识和原则的层面。因而,一方面需要认识到“自主”和“建构”的超学科实质,以免因学科思维的限制而减损其内涵;另一方面则需要具体的学科领域理解“自主”和“建构”。之所以做如此的考虑,主要是因为不同的学科不仅会因各自研究对象的不同而从源头上就存在着差异,而且会因各自不同的历史命运而在当下的学科知识体系“自主”“建构”中表现出策略应对上的不同。实事求是地说,即便不存在其他学科人员的消极评价,教育学研究者对教育学也有足够的清醒和明智,他们自然也有其他学科人员大多没有的困惑。进而,在学科自主知识体系建构中,不同学科的研究人员所承载的认识论责任也各不相同。结合教育学的实际来阐明“自主”和“建构”,对于教育学研究者来说应具有实用性的价值。

(一)“自主”的要义

超越具体学科,通常所说的自主也就是自己做主,进而言之则是一个人能按自己的意愿或言或行。其中的言,是说,是表达,而自主的言就是所言的内容和形式均由言说者自己决定;其中的行,是做,是

行动,而自主的行就是做什么和怎样做均由行动者自己抉择。以上属于语言学范畴内的字词解释,实际上也呈现了日常意义上的自主概念。在此基础上,引入辩证的思考,我们自然会从自主联想到它的对立面即他主,其内涵当然就是一个人之言说和行动均不能遵从自己的意愿,反过来需要跟从、听从以至服从他人的意愿。也许他主的状态并不影响一个人拥有实际的收获,但作为言行者的他因不具有完整的主体性,其创造的潜质终究难以显现,其自我实现的程度和整个的存在状态也不会尽如人意。具体到“中国教育学自主知识体系建构”中来理解“自主”,其主旨应是对中国教育学研究者在建构教育学知识体系过程中的精神状态之期望。而在研究者那里,能否自主和自主到何种程度则取决于他们的精神独立、文化自觉和能力自信的状况。

首先,中国教育学研究者急需一种独立的精神。这里的独立虽然不排除社会学意义上的对从众的远离,在当下更强调在教育研究中尽可能摆脱对西方教育学研究的无条件依附和跟从。不过也须要指出,目前学术领域并不都是把“自主”作为一种研究者应当具备的精神状态,更多情况下是在追求“自主”与“知识生产”之间的连结,“强调中国自主知识生产的主体性及独创性内涵,打破以西方为中心的理论思维与知识体系,强调中国自主知识应当是源于中国,不由其他国家输入和型构,由自己做主,自我主张,体现知识内涵的民族性,形成知识生产的自觉性和能动性”^[14]。不能不说这一主张所内含的对“依附”的摆脱和对“自主”的渴望是令人振奋的,但问题在于如果在不设定前提的情况下抽象地谈论“中国自主知识应当是源于中国,不由其他国家输入和型构”,就会从开端处陷入狭隘的民族主义泥潭。在处理中外文化关系问题上,无论“中体西用”还是“洋为中用”,都体现了中国人对外来文化的理性态度,这才使得中国社会在短短的一个多世纪里就完成了由古代向近现代的转型。仅立足于教育学领域思考,如果我们简单地认为只有源于中国,才符合“自主知识”的要求,那我们必然会重新退回到纯正而朴素的中国古代教育思想王国。难道新时代中国教育发展所需要的教育学就是这样的教育学吗?在“中国教育学自主知识体系建构”上,理智的思路应是:外国教育学成果虽然林林总总,但简单地搬到中国并不合理;中国教育学研究者应以中国历史上和现实中的教育生活实践为对象进行各种不同风格的研究,一方面为认知中国教育和发展中国教育

提供智力上的支持,另一方面在力所能及和有意愿的情况下,就普遍意义上的教育贡献出自己的认识。在此过程中,我们应当以中国教育的发展为目的,自信地汲取一切有意义的教育认识创造,且不需要问其来历如何,这就如同各个领域和各个时期的人们为了某个重要目的的实现而团结一切可以团结的力量是同一个道理。最关键的是,只要人们为达成目的的决策具有独立的品格,那借用任何一种力量也不会影响他们精神上的自主。研究者只有具备了独立的精神,由他操作的教育学知识建构才会具有自主的性格。

其次,中国教育学研究者需要养成一种中国文化的自觉。“自主”及作为其前提的“独立”,其性质总归属于个人的人格特质。尽管这类人格特质并非纯粹自然的产物而是与环境互动的结果,但终究还是个人范畴的事情。当然,这种个人性质的人格特质在人文实践活动中所发挥的作用一则无法被替代,二则会决定人文实践活动的品格。言归中国教育学知识体系的建构,迄今为止的自主性不足,无疑应首先归因于作为舶来品的西方教育学似乎总来不及被本土化,其次应归因于社会发展对教育改革的急切需求使得改革者不得不采用学习和借鉴他国的思想和经验进行应对。但实事求是地讲,这些都属于导致中国教育学研究自主性不足的外部因素,要追究其内在的和关键的原因,则是中国教育学研究者在面对西方教育学时整体上无法具有自主的动力,这是因为他们难以建立起自主研究的自信。再探究使研究者难以自信的原由,可以推测出两种令人惊异的事实:其一是西方教育思想和理论丰富而庞杂,可让人有学无止境之感;其二是支持西方教育思想和思维的哲学和科学自古及今持续进步,所蕴含的思维具有震撼心灵的力量。实事求是地讲,一个中国研究者一旦走进西方教育学的世界,并藉此窥见整个的西方哲学社会科学,通常是很难抽身而出、另立门户的。应当承认这种现象的客观真实性,但这并不意味着“中国教育学自主知识体系建构”是一种虚妄。理性地思考,中国教育思想在19世纪中叶之前正是以其独立、完整的体系为具有中国特色的传统教育提供了理性的支持。至20世纪初,新式教育兴起,西方教育思想与方法传入,均具有历史学意义上的顺理成章,但中国研究者从最初就有了将西方教育思想本土化的意愿。只不过是百余年来中国社会变化迅速,客观上未能给予研究者必要的时间和空间在教育领域另立门户,否则,“中国

教育学自主知识体系建构”也不至于在今天仍是一个必须努力才可能实现的目标。

务实地说,如果中国教育学研究者不甘于在历史的演变中随波逐流,愿意起身投入自主的建构之中,就需要学习本土先贤养成自己独立的精神品格,更关键的是在新时代背景下形成文化自信。为了形成文化自信,又须先形成文化自觉,这一点在中国教育学以至中国哲学社会科学自主知识体系建构中都是至关重要的。在我国,费孝通先生对文化自觉及其价值有精辟的论述。他说:“文化自觉只是指生活在一定文化中的人对其文化有‘自知之明’,明白它的来历,形成过程,所具的特色和它发展的趋向,不带任何‘文化回归’的意思。不是要‘复旧’,同时也不主张‘全盘西化’或‘全盘他化’。自知之明是为了加强对文化转型的自主能力,取得决定适应新环境、新时代文化选择的自主地位。”^[15]有研究者则在此基础上进一步认为,“文化自觉是一定的文化主体对自我的文化认同和文化反思,亦是一种在文化自主基础上的对他者文化的开放与包容、借鉴与批判,终极目的是为了实文化自新与文化自强”^[16]。可以看出,没有对本土文化的自觉与认同,与文化相关的人文实践活动是很难具有自主品格的。但有识者都会意识到对本土文化的自觉并不等于闭门造车和故步自封,恰恰相反,抱着文化自新与自强的目的,他者文化不仅不会干扰我们的创造,反而会为我所用,成为我们创造的资源。过去讲批判地吸收历史上的以及外来的思想和文化,就包含着两重意思:一是要吸收;二要带着理性的态度和眼光,换言之,就是要有独立、自主的精神。此种精神与哲学的思维成为习惯有关系,更需要研究者对本土文化的自觉与认同。中国新文化人物中的先进者总体上既具有文化上的开放立场,同时也反对崇洋媚外的拿来主义,这是因为他们不仅走出国门开了眼界,而且其精神早已扎根于悠久深厚的中国文化土壤。反观今日新一代教育学研究者,且不说他们的西学修养,恐怕对于中华优秀传统文化也是需要额外补课进修的。

此外,在“自主”这一问题上,还须要论及能力自信。这一问题的要害在于知识和方法两个方面,而责任却不能简单地压在教育学研究者个人的肩上,从全局看,应求助于教育学的学术教育。原则上,学术教育工作不仅需要在教育学知识教学的系统性、深刻性和实践性上做足功夫,还需要在哲学思维和科学思维训练上探索有效的方略,最后才是教

育研究方法的教学和实践问题。因教育学知识体系正处于努力建构之中,又因教育研究方法的教学和训练相对而言已基本落实,在此仅强调教育学学术教育中的哲学思维和科学思维训练。毕竟不能否认中国教育学研究者整体上并不擅长进而也不感兴趣于理论思维,同时也较少有兴趣于规范的实证研究,他们的研究究竟如何进行的确难以想象。但必须言明,绝不可以把这种不理想状况归咎于研究者个人,而应当认识到本土文化传统的持续影响。加拿大学者许美德(R. Hayhoe)曾发问:中国古代的高等教育机构何以未能完成向现代大学的转型,而不得不假借、移植西方大学的模式?经过专业的思考和研究,她给出的答案是“中国传统的认识论观点认为实践要比理论更为重要”^[17]。这种情况在当前的教育学学术教育中基本上成为历史,但不可否认认识论的教育和理论、逻辑及经验方法的规范、系统训练,目前仍有较大的提升空间。

(二)“建构”的内涵

对元认知的较少关注和对认识论的习惯性搁置,很容易使研究者忽视一项行动中的核心技术问题,这种问题在“中国教育学自主知识体系建构”的讨论上表现为对“建构”这一动词缺乏深入的思考,从而出现关于这一论题的大多数参与者无法不具有事不关己的指导者和建议者的角色定位。直白地说,谈论自主知识体系建构的人们似乎更在指导和建议他人如何建构,至于他们自己,好像是可以不做具体事情的顾问。这种情况的出现固然与学风的虚浮有关,但更根本的原因还是认识论的传统问题,而且笔者相信这种情况绝不仅限于教育学研究领域。我们这里只说教育学研究者,的确也有必要从对具体研究的对象那里暂时抽身出来,对类似“发现”“发明”“创造”“建构”“应用”等元认识层面的动词加以关注,这将能从根本上改变研究者的研究素养和能力问题。关于“建构”,它在“加快构建中国特色哲学社会科学,归根结底是建构中国自主的知识体系”这样的政策话语中,应是“构建”没有差异的。而如果在学术话语中来审视“建构”,人们则会立即联想到建构主义,但问题是建构主义之“建构”与建构中国自主的知识体系之“建构”绝不是同一种含义。比如,皮亚杰(J. Piaget)在论“建构”时说过,“认识既不是起因于一个有自我意识的主体,也不是起因于业已形成的(从主体的角度看)、会把自己烙印在主体之上的客体;认识起因于主客体之间的相互作用,这种作用发生在主体和客体之间的中

途,因而同时既包含着主体又包含着客体”^[18],可这与自主知识体系建构之建构有什么关系呢?

就其实质而言,自主知识体系建构之建构关涉知识组织学,是一个研究者以已有知识性成果为原料,以知识体系的形成为目的的认识行为的方法和技术问题。不过,至少目前并不存在一种与学科知识体系建构相关联的知识组织学,但知识组织现象是始终存在的。而所谓知识组织现象,“通俗而言,就是在学科建设和发展过程中,由于需要处理个体研究者的认识成果与一个学科的公共知识体系之间的关系而进行的知识整理工作”^[19]。仔细体会中国哲学社会科学知识体系的自主建构的意涵,好像也只能说是与知识组织学有关,但并不是一个单纯的知识组织问题。以高等学校的“马工程”重点教材建设为例,前教育部长陈宝生曾强调,“马工程重点教材建设是为民族立魂、为人民立命、为万世树绝学、为国家开太平的大事”^[20]。若是站在这样的高度,那么,中国教育学自主知识体系的建构所担负的意义不仅巨大而且是神圣的。但是在操作的层面,我们相信任何一个学科的自主知识体系建构终归是一种专业性的学术工作,巨大而神圣的意义之实现,落到实处仍然是知识组织问题,只不过在中华民族伟大复兴的大背景下,从事知识组织的研究者须遵循一些必要的原则。关于这一点,习近平总书记的相关重要论述值得我们深入学习和领会。2016年5月17日,习近平总书记在哲学社会科学工作座谈会上发表了讲话,他强调:“要按照立足中国、借鉴国外,挖掘历史、把握当代,关怀人类、面向未来的思路,着力构建中国特色哲学社会科学,在指导思想、学科体系、学术体系、话语体系等方面充分体现中国特色、中国风格、中国气派。”^[21]在笔者看来,这其实就是中国哲学社会科学自主知识体系构建的总原则。从这一总原则中,我们至少可以获得以下启示:第一,中国自主教育学知识体系的建构必须立足中国,这等于希望教育学研究者站在中国的文化土壤中,继承中国的优秀教育思想,回应中国当代教育实践中的问题,创造教育学的中国特色、中国风格和中国气派;第二,立足中国并不等于认识的视野中只有中国,还要关怀人类,换言之,中国的教育学研究者虽然立足中国思考和研究教育,但他们本质上是以中国人的名义就教育发出人类的声音,从另一个角度看,则是在人类社会内部发出中国的声音,贡献中国的教育思想和智慧;第三,教育学自主知识体系的建构并不是一个抽象的说法,而是需要具体落实到

指导思想、学科体系、学术体系、话语体系等方面的自主确定和建构上;第四,在教育学知识体系的自主建构中,研究者须具有时间和空间两个维度的整体考量,具体而言,在时间(过程)的维度要用理论思维统合历史、现实和未来,在空间(结构)的维度要统整中国与外国,以使中国教育学自主知识体系的建构既具有历史的深刻性,又具有人类的普遍性。只有这样,未来的中国教育学才值得期待。

在方法和技术的意义上,中国教育学知识体系的自主建构须先在宏观性的学科体系和基础性的概念、原理体系两方面着意用力,这是两个维度的思虑。

首先,之所以要先在宏观性的学科体系上着意用力,一是因为从宏观到微观的顺序符合由表及里的认识顺序,同时也符合工程思维中先框架后细节的章法;二是因为学科意义上的教育学虽也已历经二百多年,但其内容整体仍未完全有序进而形象模糊。仅说后一种情况,它不仅严重影响到了教育学研究者的学科自信,而且直接制约着教育学学术教育质量的提升。通俗言之,一个教育学的教授可能以自己的勤奋和努力在具体的教育问题或领域中不乏个人的成就,但若要对教育学整体作出清晰并可赢得他人叹服的述说,估计他所拥有的信心会远不如其他学科的一个优秀本科毕业生。对于这种现象,唯一的解释就是教育学至今仍然形象模糊,“教育学的体系”就像奥康纳笔下的“教育理论”一样,只不过是一个礼貌性的称谓。众所周知,我国高校内部的学科建设历来被人们心照不宣地与研究生教育的学位点申报和建设联系起来,那我们就不妨检视一下教育学一级学科之下的二级学科设置。有研究者清晰地梳理过自1981年成为一个学科门类以来一级学科教育学之下的二级学科设置的变化,并客观地描述了其中一些主观随意的改变,并指出“这种情况的出现某种意义上反映了教育学二级学科设置的混乱。很多学科被列为或撤销二级学科地位似乎没有太多道理可言,完全是受一种实用主义思想主导,甚至是被某些偶然性因素所决定”^[22]。1997年,教育部学科专业目录调整后,教育学一级学科之下的二级学科共有10个,从此相对稳定。这10个二级学科分别是:教育学原理、课程与教学论、教育史、比较教育学、成人教育学、学前教育学、高等教育学、职业技术教育学、特殊教育学和教育技术学。这样的设置也许不影响具体领域和方向教育学术人才的培养,但以学科体系建构的标准衡量,只能

实事求是地判定为混乱无序,兴许只是遵从了以往某种不讲内在秩序的习惯。教育学学科内在体系的混乱问题必须得到解决,否则,与之并列的教育学学术体系和教育学话语体系也无法做切实的建构。

其次,之所以要先在基础性的概念、原理体系上着力,只有一个原因,即是这样的立意才符合学科知识建构的认识论要求。若要追问这种认识论要求的具体内容,想必任何一种认识论的著作也不会给出具体的答案,但具有认识论素养的研究者必能自觉到“万丈高楼平地起”的朴素道理。凡可成为“学”的认识领域,必是以基于经验和逻辑的道理体系为主体的。这里的“道理”可能是经验实证过程的结果,也可能是直觉思辨的结果,但只要它们进入“学”的体系,就必须具有理论的形式。那什么是理论呢?可以说人们对理论的说法实在太多,但通常的意义上,都是要强调逻辑性和系统性的,最为关键的是概念与原理是其最为核心的内容要素。有研究者对爱因斯坦关于理论的认识进行了凝练,指出“他把科学理论的建立分为两步,首先是创造概念,发现原理;然后是逻辑推理,建立体系”^[23]。非科学的理论恐怕在形式的意义上也不能违背这一法则。教育学是特殊的,也可以说是复杂的,它既不是传统意义上的人文科学,也不是典型意义上的社会科学,以致其知识性和思想性均不大理想。应该说教育学的这种特殊和复杂,也直接影响到了其知识体系的建构,最大的可能应是研究者在知识和思想之间的左右为难与徘徊。研究者的这种心理状态实际上也影响到了他们对研究范式的选择,试想还有多少学科至今仍没有形成对实证研究和非实证研究的整体和辩证认识?言归正传,教育学自主知识体系的构建,一定要先从概念的自主确定开始,再进行原理的自主发现,最终完成体系的自主构建。对其间的细节须做专门的研究,而与此相关的所有工作都必须建基于研究者对教育学学科本质的把握之上。好在自主知识体系的建构并非教育学研究者自己个性化的选择,而是中国整个哲学社会科学领域的时代使命和责任,因而是可以供其他学科的同类工作者学习借鉴的,当然也要努力为其他学科领域贡献教育学研究者的相关智慧。有研究者意识到源流互质对中国自主知识体系建构的价值^[24];有研究者指出文明互鉴应成为中国自主知识体系建构的重要意识^[25];等等。各学科之间共同努力、相互交流,理论上应能给中国哲学社会科学各领域带来发展的新机遇。

尽管如此,在“中国教育学自主知识体系建构”上,我们却不能拥有简单的乐观情绪,毕竟有太多基础性的问题还没有得到根本解决。更值得注意的是,那些基础性问题的解决远非疑难的认知性消除。针对那些基础性问题而生产出的各种答案和方案,必将经历一个相互竞争最终接受学术共同体选择和淘汰的历史过程。这是由哲学及人文社会科学的本性决定的,即便客观上属于真理的答案和确实有用的方案,在认识领域也不能够借助非理性的手段强力普及和推行。因此,“中国教育学自主知识体系建构”虽然意义重大,却也急躁不得。假若中国本土的原创性教育思想及其实践没有从“星星之火”向“燎原”的方向运动,那么,具有急切心情的人们就很容易把教育学知识体系的自主建构庸俗化为貌似学术的无思想编辑工作。从这个角度讲,“中国教育学自主知识体系建构”其实是教育研究者整体的责任,而非一部分急性子编辑爱好者个人的事情。在普遍意义上,个体教育学研究者更务实的工作应是尽可能多做一些有意义的、创造性的研究,从而为教育学知识体系的建构增砖添瓦。如果在具体的研究之余对“中国教育学自主知识体系建构”颇有兴趣,则须以中国立场和独立精神为前提,进而领悟教育学的思想性格,探寻教育知识组织的方法。

参考文献:

- [1] 习近平在中国人民大学考察时强调 坚持党的领导传承红色基因扎根中国大地 走出一条建设中国特色世界一流大学新路[N]. 人民日报,2022-04-26(1).
- [2] 王天健,杨创.“中国教育学”概念的三重意涵:“在中国”“中国化”与“中国创”[J]. 大学教育科学,2024(6):25.
- [3] 瞿葆奎.两个第一:王国维译,编的《教育学》;编辑后记[J]. 教育学报,2008(2):3.
- [4] 苏长和.中国政治学自主知识体系的十论[J]. 复旦政治学评论,2023(2):31-60.
- [5] 刘庆昌.教育学是什么?[J]. 教书育人,2008(25):16-17.
- [6] 奥康纳.教育哲学导论[M]. 宇文利,译.北京:中国人民大学出版社,2015.
- [7] 刘庆昌.教育意念的结构:基于教育本体论的视角[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2019(4):61.
- [8] 刘庆昌.是否存在天然的教育行为[J]. 西北大学学报(社会科学版),2022(6):150.
- [9] 赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授提纲[M]. 杭州:浙江教育出版社,2002:11.
- [10] 刘庆昌.教育学的思维方式[J]. 太原学院学报(社会科学版),2020(1):130.
- [11] 刘庆昌.教育学家的思索方式和追求[J]. 澳门理工学

- 报,2020(2):67-76.
- [12] 罗斯. C++20 代码整洁之道:可持续软件开发模式实践[M]. 2版. 连少华,李国诚,吴毓龙,等译. 北京:机械工业出版社,2023:32.
- [13] 彭正梅,本纳. 赫尔巴特教育论著精选[M]. 李其龙,等译. 杭州:浙江教育出版社,2011:162.
- [14] 贾玉娇. 对建构中国自主知识体系“知识”的反思与厘清[J]. 学海,2024(5):25.
- [15] 费孝通. 文化与文化自觉[M]. 北京:群言出版社,2010:195.
- [16] 吴洪涛. 社会科学“学术自主”论题研究[M]. 上海:上海大学出版社,2023:128.
- [17] 林杰. 西方知识论传统与学术自由[M]. 北京:北京师范大学出版社,2010:14.
- [18] 皮亚杰. 发生认识论[M]. 北京:商务印书馆,1985:21.
- [19] 刘庆昌. 人类教育认识论纲[M]. 福州:福建教育出版社,2023:286.
- [20] 及时把习近平新时代中国特色社会主义思想落实到教材中 教育部全面修订96种马工程重点教材[EB/OL]. (2018-02-13)[2025-03-25]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/moe_1485/201802/t20180213_327362.html.
- [21] 习近平. 论教育[M]. 北京:中央文献出版社,2024:116.
- [22] 王建华. 教育指归[M]. 福州:福建教育出版社,2022:219.
- [23] 苏驼. 社会调查原理与方法[M]. 武汉:湖北科学技术出版社,1989:83.
- [24] 张凯. 源流互质与中国自主知识体系的建构[J]. 天府新论,2023(6):2-7.
- [25] 曹顺庆,刘诗诗. 文明互鉴:中国自主知识体系建构的重要意识[J]. 社会科学研究,2024(2):25-31.

An Analysis of the “Construction of an Autonomous Knowledge System for Chinese Pedagogy”

LIU Qingchang

(School of Education Science, Shanxi University, Taiyuan 030006, China)

Abstract: By taking the “construction of an autonomous knowledge system for Chinese pedagogy” as a whole of meaning, four elements can be obtained through theoretical analysis. They are “Chinese pedagogy”, “autonomy”, “pedagogical knowledge system” and “construction”. If the synthesization can be made on the basis of elucidating the connotation of each element, a thorough and comprehensive understanding of the whole of this meaning will be gained. First of all, it is essential to note that “Chinese pedagogy” should not be a foreign pedagogy “in China”, nor should it simply be a study of “Chinese education”. Its essence lies in a “Sinicized” pedagogy. Furthermore, “Chinese pedagogy” should be embedded with Chinese values and Chinese thinking, maintaining a stance dedicated to serving Chinese educational practice. Secondly, it is important to understand that the “pedagogical knowledge system” has its own distinct character. In short, while pedagogy contains knowledge, its substantive content is not merely knowledge. Thus, the “pedagogical knowledge system” should be a system of thought about education and in the service of education. As for “autonomy” and “construction”, although they belong to the issues beyond the discipline, in the construction of a pedagogical knowledge system, they need to be concretely understood in light of the history and reality of the discipline.

Keywords: Chinese pedagogy; autonomy; pedagogical knowledge system; construction

(责任编辑 徐冰鸥 责任校对 徐冰鸥)