

DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2017.03.001

教育学之学习方法论略

田夏彪

(大理大学 教育科学学院, 云南 大理 671003)

摘要:教育学是一门增进人类生命能力的学问,学习教育学须得讲究法门路径:在宗旨意识上树立以人为中心,通过文化积累、传承与创新来提升人性境界,在不断认识和彰显人类特性的过程中把握教育之本质;在知识基础上形成多元跨学科视界,促使社会成员以认识宇宙天地系统和融入社会生活为方式,体验、诠释和发挥教育之目的作用,凸显教育关涉自然宇宙、社会人生发展之理论与实践品性;在教育教学实践上注重交往自觉,追寻生命主体个性激活,引领教育共同体相互间的生命启蒙和智慧生长。

关键词:教育学;生命能力;人性境界;跨学科知识;动态实践性

中图分类号:G40 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)03-0001-11

如何学好教育学?这既是作为教育学专业的学生会发出的追问,以表达其对专业学习的反思疑惑和志业追求之心境,也是回应学界和实践中“教育学无用”论所必须审思的,以作出有效的教育行动之调节,同时更是面向未来,确保教育在社会中健康发展、教育与外界环境积极互动所必须厘清的基础性理论与实践问题。因此,关于如何学好教育学之审思,并非仅为对教育学作为一门课程的教学效果之叩问,而是从怎样培养教育主体的专业精神和专业能力层面进行的探究,以促使人们的教育实践活动自觉化,实现其增益人心、人事、人间及天地宇宙系统和谐之意义^[1],从而使得教育成为人们生命生活的组成部分和存在方式,并积极发挥出它对社会主体身心协调、生命能力提升和推动社会文明进步的重要价值与效益。

一、教育学之宗旨目的:增进人类生命能力

学习教育学,首要和核心的问题是要明了“教育是什么”,对这一问题的不同理解会导致教育实践路向的极大差异,甚至会形成相反相悖的结果。即使当下教育实践发展看似一致,人们都朝着应试教育之路迈进,但无论是学生、教师,还是学校、家庭及社会各行业成员,对教育都多有怨言,其中虽不乏非理性的、非客观的评议,但总体上,教育实践难以满足人们对其的质量需求。而这又不仅仅是不同地区、学校、家庭教育资源存在非均衡状态使然,更多是现实中,人们把教育当成一种“算计”的对象和工具后引发的诸多非良性竞争的后果或表现,形成人们利用教育来追逐名利、身份或地位,并使教育不断远离自身本质之困窘状态,以至于人们日益感觉到教育本身存在各种危机且给社会带来了诸多危害。为什么会出现这种局面?无疑与人们价值意识和思维心理中对“何谓教育”“教育为何”存有误解或偏见不无关系。如果将教育当作一种待价而沽的“事物”来对待,则会使教

收稿日期:2016-11-23

作者简介:田夏彪,教育学博士,大理大学教育科学学院教授,硕士研究生导师。

基金项目:国家社会科学基金西部项目“白族传统文化精神与社会主义核心价值观‘共生共谐’机制研究”(15XMZ051),项目负责人:田夏彪;教育部人文社会科学研究青年基金项目“大理白族文化认同‘复合基因’的教育传承机制研究(14YJC880068)”,项目负责人:田夏彪。

育实践“升级”为一种“军备竞赛”，相互之间以及自身会不断为了在教育中胜出而进行无休止的比拼^[2]，最终导致教育远离增益生命能力和质量之本质。所以，要学好教育学，并在实践中做好和发展好教育，必须首先为教育正本清源，让教育主体能洞察和遵循教育本质，以便其树立起正确、积极的教育意识、信念，并将之付诸具体的教育活动中。

（一）人类的起源、发展与教育

言说教育，尤其是教育之本质，不得不回溯到教育出现或形成之始，也即教育之起源问题上。只有阐明了教育的起源问题，方能更好地诠释教育的本质内涵，因为教育起源中涉及教育目的、内容、形式的统一，探明起源能够整体性地对教育是什么进行元解答，为人们从人类生存发展的宏观视角来认识和理解教育奠定基础，而不是仅仅把教育肢解为政治、经济、文化、科技等的附庸和助推力量而加以工具化视之。由于缺乏对教育自身存在方式、运行规律和价值意义等的恰当定位，以致教育学时常被学界和社会成员所“轻视”。其理由多集中于：一方面，教育学研究对象是模糊不清的，其研究方法也是非科学的；另一方面，教育学理论偏离教育实践，没有起到促进教育实践问题或矛盾有效解决的作用。正如德国教育学家布雷岑卡所指出的：“人们对教育学的科学性的怀疑，就像对它在教育实践中的作用的怀疑一样，变得更强烈了。几乎没有一门其他科学像教育学那样，其非科学性的空话，热衷于偏见和教条的肤浅的议论比比皆是。”^[3]无疑，如此的批判是对教育学学科发展的一种强力反思和促醒。但教育学之价值意义绝非要靠所谓的学科科学性来彰显。虽然教育学需不断吸收自然科学在研究对象上的明晰性和方法上的实证性等优点，但并不意味着教育学可以或应该变得像自然科学一样“精确”与“有效”。这很容易从自然科学诞生于近代的历史逻辑中推演出来。也就是说，当自然科学尚未出现或形成及成熟之前，教育已然存在于人类社会生活中，且对其发展起着重要的影响作用。因此，问题的关键不在于教育学是否是科学，而在于弄清教育缘何产生及其存在之必要性。惟有明了教育之起源发展，探清教育自身的基本属性和特点，方能构建起教育实践活动在内容、形式、方法上的有效组织结构，从而发挥其有益于人类社会文明进步的价值意义。

那么，教育本质是什么？为了说清楚这个问题，先得从人类起源谈起。因为包括教育实践在内的各种活动都是在人类诞生之后才出现和形成的，所以教育生成于人类起源之后及其发展过程之中，而教育本质就内聚于教育起源、形成和发展的历程里。有了这个前提，再来看人类诞生之后所面临的生存发展困境。显然，人类在诞生之初便面临着来自于自然界的各种挑战，比如要维持生存则离不开食物的营养供给，需要果实、鱼类、动物等来补充体力，而果实的获取需要顺应时节，且会辨别其有无毒性，要捕鱼则须弄清河流的缓慢湍急，要捕猎则得知道动物的出没习性等。除此之外，人类要生存发展，还不得不面对诸如风霜雨雪、洪水猛兽等各种环境刺激。为了寻求安全，人类逐渐创生了各种生产和生活工具。并且，在恶劣的生存环境之下，人类仅靠单个人的力量是无法存续的，于是他们结成群体去完成各种劳作，从而形成了相应的分工与协作关系，并在集体内确立资源分配规则等。加之，受制于认识能力和水平，人类对其无法解释的各种自然现象，往往投之以幻想式敬畏来消解恐惧，以求得心灵的慰藉。当然，人类在艰苦漫长的劳作之余，也会把对生产过程的再现、自然现象的模仿变为一种娱乐歌舞来展演。正如恩斯特·卡西尔所言：“从人类意识最初萌发之时起，我们就发现一种对生活的内向观察伴随着并补充着那种外向观察。人类的文化越往后发展，这种内向观察就变得越加显著……在对宇宙的最早的神话学解释中，我们总是可以发现一个原始的人类学与一个原始的宇宙学比肩而立。”^[4]也就是说，人类诞生之后要面对来自于外界自然实体的挑战，获得能够适应自然环境的经验系统，同时因智力或理性的运用而不断创造了各种文化或“符号”，诸如神话、宗教、语言、艺术、历史、科学等，而这些文化或符号是人类应对周遭环境的集体智慧的结晶，也是人性之丰富性、创造性、超越性之体现，它们无疑要在代际之间进行传承与创新，因为只有这样才能更好地促进人类从历史走向未来。而文化之传承与创新需求则催发了教育，

可以说,教育从诞生伊始就与人类生命生存密切相联,教育通过对人类文化的认定梳理、组织设计来实现培育社会成员适应社会发展之能力。当然,人类的生存发展是面向未来的,其文化也是不断发展变化的,但每一次文化更新便意味着人类在处理与周遭环境关系时,认识能力、组织能力、行动能力获得进一步发展。而且,这种发展是累积式的,是不断把利于人类生存的文化经验加以积淀和传承,同时又主动地对新遭遇的环境矛盾进行调适,发挥人类的主观能动性,对既有文化作出改造创新的结果,从而不断提升了人类适应和调节环境的身心能力。因此,从人类生存与文化发展的层面来看,教育虽然产生于人类文化遗产的需要,但同时又积极承担着创新文化的重任,这可以说是教育在人类生存发展中重要价值意义之所在。然而,传承与创新文化并非教育之本质,因为它是一种外显的、静态的人力之果。教育之本质应该指向传承与创新文化过程中人类生命能力的增进,教育所关注的是人类生命能力的充盈和饱满,提升人类应对各种环境变化的能力,而不是随着文化的发展而使得人类生命能力变得萎缩,使得人类越来越依赖于“人为事物”而不能自足。正如美国著名学者赫伯特所言:“我们关心的是人的整个的存在,而不仅仅是或主要是它的某些方面。大量的科学活动致力于探索人类生活的不同方面,比如,人类学、经济学、语言学、医学、生理学、政治学、心理学、社会学。然而,任何孤立地探讨人的某种机能和动力的专门研究,都是从特殊的机能或动力出发来看待人的整体性的。这些做法使我们对人的认识越来越支离破碎,导致人格破裂,导致比喻上的误解,导致把部分当作整体。如果不考虑整个人的所有冲动之间的相互依赖性,我们有可能孤立地认识其中一种冲动吗?”^[5]换言之,各种文化或符号背后是人的存在,是完整的人的存在,教育“只能定位于人的整个的发展,而不是割裂的、支离破碎的,什么‘政治的’、‘经济的’、‘行业的’或‘学科的’”^[6]。只有促进了人自身的完整发展,人类才能战胜各种艰难险阻和创造各种文明成果,并能在走向未来的过程中迎接各种挑战。因此,结合人类起源及文化创生发展与教育的关系来看,教育本质乃在于提升人类的生命能力与境界层次。人类在历史发展中积淀的各种彰显人性能力之经验或文化系统都有成为教育内容和形式的可能,它促使人们善于向一切事物和一切社会成员学习,以增强自我发展的完整性和不断超越自我的能力,确保人类自身生命能力的丰满。然而当下,随着科学技术和物质经济的发展,人们的生活水平虽然总体上有了大幅提升,但也日益遭受着来自于疾病、环境污染及道德、法治等多方面的困扰。人类自身的生命弹性变得弱小,人性能力萎缩,人们似乎日益被“人为事物”所捆绑、异化而难以适应复杂多变的矛盾问题。而时下的教育则与此不无关系,因为它“重视人为事物——即人创造出来的科学、知识、文化等等,而轻视、甚至完全忽视人自身的生命基础”^[7]。显然,这样的教育是分割式、碎片化和工具性的,并未基于如赫舍尔所言的“人的整个的存在”之生命能力发展,而这恰恰才是人们常言的教育是培养人的活动之本质所在,是以人性之完整性、丰富性、系统性为基础的。

(二)教育与人性境界提升

教育的本质在于人类生命能力的整体增进,而这一本质的实现是教育与人性之间的一场较量,正可谓“教育和灾难之间进行着激烈的赛跑”^[8]。而所谓的灾难中,也包括了人类理性运用不当所致的种种恶果。比如当前较为突出的生态环境恶化问题,就与教育有着密切的关系。“人们普遍认为,环境问题可以通过各种技术手段得到解决。好的技术当然可以有所帮助,但是危机首先不是技术上的,而是一种心理上的危机,这种心理就是研发和使用技术的心理。生态系统的失调和地球上生物地球化学大循环的失调,首先反映的是人类的思想失调、感知失调、想象失调、知识优先顺序失调和过于追求工业化的心态上的失调。最终,生态危机涉及到我们如何思考,涉及到形成并且改进我们思维能力的整个教育体系。”^[9]因此,要改变生态环境的失调乃至人类社会发展诸如法治意识薄弱、道德诚信缺失、暴戾之气蔓延等不良现象,须得教育作出应对和调节。除了注重教育的工具性或实用性之外,更须关注教育背后所要发展的完整人性,尤其得重视塑造积极饱满的人性,以改变当前诸如因人类向大自然无尽索取而导致的生态环境危机,以及因争夺、攀比物质财富及名利

等而引发的包括贫富分化严重、社会阶层固化、社会戾气深重等在内的各种社会问题,避免“教育输给灾难”的结局。“人性究竟是怎么一回事,是一个问题。教育最高的目的是培养人性,指向人性”^[10],因此,增进人类生命能力之教育本质把握,还须将其置于人性背景之中,方能更好地诠释教育之本质属性。也就是说,人类生命能力之增进有着性质上的向度要求,它不是对人性的自由放任或对人性的压抑阻滞;相反,理应调节、圆融人性,使得人性在教育的滋润、导引下朝着真善美的方向发展,这也是为何伟大的哲学家康德在《论教育学》中开篇即言明“人是惟一必须受教育的被造物”^[11]之重要原因。虽然人类理性有着强大的“生产、控制、利用”能力,但如果没有教育对之加以启蒙和规范,则会导致理性走向自我毁灭或异化的泥淖。这也是当前人类社会发展的第一大困局,使得人们必须重思教育发展如何促进人性的改进问题。“从某种意义上表明,人性之‘所是’是教育及其学术探究的基点,人性之‘如何成为(或改变)是教育及其学术探究的主题,人性之‘应为(或可变得)怎样’则是教育及其学术探究的目的”^[12],此乃学习教育之学所应确立的基本取向。只有教育让人类生命能力变得更强大,让人类精神品质变得更高尚,其增进人类生命能力之本质方是正向的。

虽然说教育的本质在于增进人类的生命能力,其着眼点或基础离不开对人性的关怀,但怎样才能使得这一本质得以有效落实呢?这就得从人性所处的具体时空环境来加以分析。众所周知,教育的对象为人,而人除了具有着共同的类特征之外,还是处于历史之中的生命主体,因而人性内涵是抽象与具体的结合。马克思、恩格斯在《德意志意识形态》指出,“我们的出发点是从实际活动的人,……我们要开始谈的前提不是任意提出的,不是教条的,而是一些只有在想象中才能撇开的现实的前提。这是一些现实的个人,是他们的活动和他们的物质生活条件,包括他们已有的和由他们自己的活动创造出来的物质生活条件。因此,这些前提可以用纯粹经验的方法来确认”^[13]。与此同理,作为认识、丰富和促进人性发展,增进人类生命能力之教育,其运行和实践离不开现实的物质经济和文化环境,因其构成教育时空结构之差异会使得教育促进人性之意义有着个性之别。“教育学从个人、群体、国家和民族,乃至整个人类等不同层次,对人的教育活动展开研究,从而在微观、中观和宏观等不同层面描述人类社会中的教育现象,并揭示其中的各种规律,进而指导人在不同层次上的教育活动。作为教育学的研究对象,人在不同层次上的教育活动都展现了教育现象的丰富性和复杂性。”^[14]基于此,学习教育学要始终确立一条基本的线索,以人为中心,以人与具体环境之间的互动关系为基础来认识了解人性表现之多元复杂成因,进而才能较为客观地、有针对性地展开教育影响,促使其人性朝着积极的方向发展。因而,为了更好促使教育实践活动彰显教育之本质,使得教育起到促进人性发展和增进生命能力的作用,有必要对人性结构层次作一个剖析分解,以避免抽象地、空泛地谈论教育与人性之间的关系。

关于人性问题,古今中外众多先哲都给予了关注并作了深入的不同层面的阐释。如关于人性的善恶之分,孟子主张人性是善的,“恻隐、羞恶、恭敬、是非”的“仁义礼智”人性四端是不学而能、不虑而知的。西方学者埃·弗洛姆也认为人性是善的,“爱汝邻人并不是一种超越于人之上的现象,而是某些内在于人之中且从人心中迸发出来的东西。爱既不是一种飘落在人身上的较大力量,也不是一种强加在人身上的责任;它是人自己的力量,凭借着这种力量,人使自己和世界联系在一起,并使世界真正成为他的世界”^[15]。与此对应的是人性恶之说,如荀子所论述的“今人之性,生而有好利焉。顺是,故争夺生而辞让亡焉……生而有耳目之欲,有好声色焉,顺是,故淫乱生而礼义文理亡焉”^[16],认为人性偏于声色货利而生发争夺与淫乱。英国哲学家霍布斯也持类似观点:“是自然的情欲引我们趋向偏私、骄作、报仇之类。”^[17]他认为人的自然本性是“狼对狼”的生存原则。显然,人性之善恶是交织于人类主体身上的,区分二者的意义不在于要得出一个人性是善是恶的唯一答案,而是让人们更清醒地认识到人性之复杂性,包括其在性质上是魔鬼与天使的混合,且之所以如此,与人性中的非动物性之思维意识、目的能动性等有着密切关系,同时又和人能进行自我控制之意志或德性不无关系。正是因为人性集知情意(智仁勇)于一体,所以三者惟有和谐统一,方能使人

性之善成为可能;反之则会形成人性恶之表征。因此,教育本质之增进人类生命能力,从促进人性提升的角度而言,一方面教育要积极呵护教育对象人性中的意识能动性,激发其求知欲,通过向一切事物和一切社会成员学习的主动性发挥而获取、掌握认识外在环境的知识和技能,另一方面教育在充分发挥人性中的认知能力(智力)之外,还要使得智力向内于己和向外于人是有益的,这就需要教育在人类道德意志培养上着力,既使得智力的探索努力具有造福人世间的价值和意义,也能确保自我身心人格的协调与统一。另者,教育于人性的提升要靠具体的个人来完成,只有一个个具体的个人在教育影响下去追逐真善美,并将之形成一种风气熏陶他者,如此人性境界提升才有基础。

综上所述,教育乃成人的学问,学习教育学要树立育人的宗旨意识,在教育实践活动中以促进教育对象生命能力为根本,使其能够适应不同环境刺激并能有效加以调节,且将其人性发展导向求真、向善、逐美的境界层次,从而推动人类社会的和谐发展。

二、教育学之知识基础:多元跨学科视界

教育学以促进人类生命能力为宗旨,而人类生命能力具有无限发展潜力,这种潜力能否得以激活且朝着积极的路向发展,与人们所遭遇的环境刺激的丰富性及类型有着密切的关系。正如马克思所言:“人们自己创造自己的历史,但是他们并不是随心所欲地创造,并不是在他们自己选定的条件下创造,而是在直接碰到的、既定的、从过去承继下来的条件下创造。”^[18]也即人类的生命能力因所面临的环境差异而有着不同的表现。但这也并不意味着环境刺激总是起着决定性的作用,因为在主观能动性的驱使下,人类可以通过学习来突破环境条件的局限。当然,这一过程能积极有效地展开,离不开教育的参与。一方面,教育实践活动要有意识地为教育对象提供多元、丰富的学习资源(刺激),使得人性能力发展的多向性或综合性具有基础;另一方面,教育对象受趋利避害本能的影响,会使得自我的学习行为或滑向保守、泥古,或陷于排他、激进,二者共同反映出人类生命能力发展的一种偏态,这就得依靠教育给予纠偏扶正,让人类生命能力在与宇宙天地系统共生中精进,从而推动人类社会生活的富足、文明、和谐。

(一)以教育为窗口来认识宇宙天地

人类诞生以后,在漫长的历史发展进程中始终要解决“向内”与“向外”两大方向所包括的三个方面的矛盾关系问题。从“向外”来看,人类诞生之时首先遭遇的是来自身处其中的自然环境的挑战,怎样才能更好地在宇宙天地中生存下来,是人类自诞生之时起便面临的基本问题,而且这一问题并未随着人类科学及技术的日益进步,以及人类对自然现象及其规律所积累的知识日渐丰富而不复存在。如果说近代以前的人类生存发展与自然之间的关系更多是“因时而动”,也即人们根据季节、物候的变化来利用自然环境,生产人类生存发展所需要的物质,那么近代以后,人们则开始逐渐在科学技术的支撑下不断地开发自然资源。虽然创造的物质财富日益丰富,但因自然生态环境被破坏而引发的各种生存与发展问题也日渐困扰人类。从这个角度而言,无论是过去、现在还是未来,人类要生存发展都离不开与自然之间形成和谐共生之关系。这是教育不得不关注的一个议题。教育只有将视野投向人类与自然生态环境之间的可持续发展,才可能具有更为宽厚的基础来检视和滋润人性,才会使得人类的生命能力通过自我修复而获得增进的可能。“环境危机起源于人们对生态模式、因果关系和人类行为的长期影响的错误认识,最终导致了土壤流失、物种灭绝、森林被毁、地表赤裸、环境污染、社会衰退、正义缺乏和经济低效”,而“现在对教育标准和教育改革的大部分争论,都是受这样一种理念主宰的,让年轻人准备好,在全球经济竞争中更有利。这样做是可以的,或者说假定是合理的。但是有更好的理由来改变教育,这些理由与地球环境质量的急剧下降有关。目前,这种以学科为中心的教育,让我们能够在全世界实现工业化,却不能帮助我们治愈工业化带来的破坏”,因而必须“全面进行人类的再教育,除此以外别无出路”^{[9]2-3}。基于此,当下教育实践离不开对人类发展所依托的自然宇宙环境之关注,而这种关注其实是对人类思维认知、知识技术的

一种叩问,同时也是对教育应该何为的一种反思。只有如上述所言的“全面进行人类的再教育”和“重塑教育体系”,方能更好地促使人类融入到丰富多样的生命世界之中,使教育再不拘囿于狭隘的工业化、学科化乃至应试化,能通过教育来促进人的全面发展,以心智健全、身心和谐之生命主体来与自然宇宙发生联系。

当然,重视教育在人类与自然和谐共生关系生成上的重要价值意义,并非对人类探索自然宇宙奥秘的一种否定,而是要将人类天性中的“好奇”之心加以呵护和培育。何以如此言说?人类与自然环境之间的关系经历了一个“主次”置换的过程,而伴随这一过程的是人的认识能力不断提高,反映在二者的关系上是人们对自然现象及规律的认识逐渐扩大和深入,并利用自然资源创造各种物质财富,从而极大地丰富和提高了人们的生活及水平。这既是人类生命能力发展的重要表征,同时也是科学技术对人类生活具有重要意义的体现。因此,人类探索自然和促进科学技术发展的脚步是不应该有所停歇的,同时还应通过充分激发来自于人性中的自由、好奇等天性,推动科学技术的不断创新,从而进一步推动人类社会生产力的发展。所以,教育在面对科学及技术知识上,标举积极赞成和支持的态度是理所当然的,但这只是其中的一个方面。教育对科学及技术的青睐更为重要的原因还在于蕴藏于科学技术中的求真创新精神,而这种精神又不是纯粹靠科学及技术知识的传授所能培育的。这种精神的孕育生长与教育风气、教育环境密切相关。教育只有注重主体人性中的想象、反思、批判能力等的培养熏陶,方能在既有的科学研究成果基础上有新的突破与创新,也才可能真正放弃或修正自我原有的错误观念、不良行为等,进而能够迷途知返、重回正道。然而,反观现实,当前我国的教育实践存在着与科学精神相悖的种种弊端,尤其是学校教育,已陷入功利化应试教育的泥淖之中,围绕着考试的课程知识占据了学校教学的中心,升学考试的分数成为了学校的生命线。为了学生能够进入所谓的各级重点学校,以为将来能因学校、学历之“名气”而谋个好工作,学校、教师、家长、学生本人乃至全社会,都参与进教育资源、教育资本的争夺和算计之中。无疑,从长远来看,在这场没有硝烟的战争中,没有一个会是赢家,最终导致的肯定是“零和”甚至共同被伤害的局面。显然,在这样的教育之下,学生丧失了学习的兴趣、学校丧失了育人的使命、家长丧失了健康的孩子、社会和国家丧失了推动科技创新的人才。因此,这里就涉及了一个问题,科学技术十分重要,因而教育要十分重视对学生科学知识及技术的传授,让其能够认识、理解以至于运用科学技术知识来解决生产生活问题。这种传授的价值意义是不言而喻的,尤其是科学技术已然相当发达的今天。但如今,社会中普遍存在着一种“等科学来拯救”的现象,比如自己生病了,等着医生来救治,事故发生了,再进行整治补救,其折射出的是人们科学意识的缺乏和知识、能力的薄弱。所以,教育不但要传授科学技术知识,更要注重对教育对象科学意识、科学思维、科学方法的培养。如何才能做到这一点呢?这得从人类的认知思维谈起。人类诞生之初,其对周围自然环境的认识是一种综合性的思维,而到了近代之后,人类对自然物质及现象的认识采取的是分化性思维。从认知思维的角度而言,二者各有特点、优长,需兼而并用。尤其是知识、学科高度分化的当下,科学教育理应培养教育对象的跨学科或系统性思维,这既是对一个具体自然物质及其现象进行整体性把握的需要,也是对人类与自然宇宙之间相关性、秩序性、和谐性的一种遵循。基于这样的思路,教育在增进人类生命能力的过程中,一个不可回避的问题便是要促进人类与自然宇宙环境之间的共生和谐关系。具有主观能动性之人类只有通过处理与自然环境矛盾关系时科学知识的学习、科学求真意识的孕育、科学视野方法的养成,才能奠定扎实的知识能力基础,进而建构与自然宇宙系统的和谐共生关系。

(二)以教育为方式来融入社会生活

如前所述,人类诞生之后,为了更好地生存与发展,产生了对教育的需求,而教育又在人们应对各种矛盾关系中发挥了传承经验、提升能力的积极作用,但这一过程不单单是在人类与自然环境互动的过程中完成的,传承和提升的也不仅仅是认识自然宇宙的知识、技术等,同时也包括并需要人

类社会成员之间的互动合作,以形成一个良好的社会秩序。这也是人类发展始终要面临的“向外”中,人与社会(他人)的矛盾关系问题。当然,人与社会之间的矛盾关系是一个聚集了文化、历史、现时与未来属性的问题,须将其置于社会系统结构之中方能诠释清楚,因为不同民族、不同地区的社会成员在创生文化的过程中,所形成的人与人之间的社会规范是不同的,而且并不存在着一个所谓的共同既定标准。这是因为,人们所处的自然地理环境和社会实践的历史背景是有差异的,这种差异会反映在结社组织、典章制度、道德礼俗等方面上。但同时,不同民族、不同地域中的人随着互通交流的日益频繁和深入,加之人性中向他者学习之主观能动性作用,尤其在全球化的当下,人们逐渐会形成一些具有共识性的价值观念,这为其改进和提升自身社会治理及发展水平提供了方向。以我国社会主义核心价值观为例,它凝聚了中华民族优秀传统文化精神,又汲取了时代精神,把中华民族发展的历史经验、现实困境、未来趋向等凝缩于国家、社会、个体三个层面,提出了国家发展朝着富强、民主、文明、和谐迈进的价值取向,社会发展遵循自由、平等、公正、法治的价值规范,个人发展恪守爱国、敬业、诚信、友善的价值原则,较为全面与科学地指出了人与社会关系矛盾问题的解决之道。但人类发展除了要解决“向外”的人与自然、人与社会的矛盾关系外,还要面临“向内”的人与自我的矛盾关系,这是人类生命能力的核心,也即一种自我反思和调控能力,古希腊太阳神阿波罗神龛上的“认识你自己”、苏格拉底的“未经反思的人生是不值得过的”等,无不指向于此。人只有认识了自己的本性,知道自己“要做什么”和“能做什么”,才能在实践中真正理性地展开行动,确立起与他者之间的良性互动关系。所谓知道自己“要做什么”,这是自我的理智分析所要确定的行动目标,是基于自我生命意志,或是兴趣使然;而知道自己“能做什么”,是自我的道德意志审视下合目的之判断和行动。对此,中国传统文化典籍《道德经》中有着精辟的论述:“知人者智,自知者明。胜人者有力,自胜者强。知足者富,强行者有志。不失其所者久,死而不亡者寿。”^[19]也即一个人在处理与他者关系时要进取自足,做到“自明自强”方可形成通达和谐的交往结果。“自明是理智教育的第一步,自强是意志与情绪教育的第一步,惟有能自明与自强的人方才配得上说自由。”^{[20]302}显然,一个不自由的人往往会被各种“力”所牵绊,当下,这种“力”最为明显的表现就是与他人计较权力、金钱、名望等。而且,这种计较是双向的,既有正追逐于此者的心浮气躁,也有既得者的盛气凌人,致使社会形成了一股暴戾之风,出现人人好强又人人自危之不良社会现象。所以,人类社会发展要和谐文明,一个十分重要的方面是要靠人类的觉醒,形成一种自我反思能力,不断在实践行动中扬弃自身的惰性、无知,在学习交往中通过汲取他者的优点来充实自己,从而能够在认清自我的基础上积极投身于自然、社会环境之中,以促进自然宇宙、人文社会系统的和谐发展。

概言之,人类自诞生以来,其发展始终面临着人与自然、人与社会、人与自我三者的矛盾关系,且最终以人的生命能力之增进作为统一三者的归宿,实现以人为中心的“本能可容制裁疏导,环境可容选择、修润、创制”^{[20]299}的自由发展,如此,人类社会也才能够不断精进,并实现与自然宇宙环境之间的和谐共生。因此,教育学作为增进人类生命能力之学问,在学习教育学的过程中,视野要开阔幽远,要确立教育与人类发展矛盾相依的自觉意识,注重促进教育对象对集自然知识、社会知识、人文知识于一体的综合系统知识的掌握和积淀,尤其是要让其通过充分汲取凝聚在这些知识之中的养料而养成“真善美”之科学人文精神;追求“真”而让教育对象保持求知的欲望兴趣,使其拥有宽厚的知识基础,在怀疑、反思、批判的学习思维之下广泛吸收跨学科知识,以辩证理性的分析来认识事物;追求“善”而让教育对象身怀仁爱、正义之心,对人类的苦难和社会改革有着悲悯同情和责任担当,通过学习过程中理论与实践的结合而实现知识内化与能力提升,并勇于直面人类社会发展中所面临的问题,同时积极投身于问题的改进之中;追求“美”而让教育对象身心自由,并得以充分发挥自我兴趣和潜力,把“求真向善”的行动追求以高度个性化的方式呈现出来。

总之,教育学之学习要以人类生命能力的增进为宗旨,以人类发展所面临的三大矛盾关系为导向,以多元跨学科系统知识为基础,培养教育对象成为拥有理论知识与实践行动能力、科学与人文

精神统一的社会主体,从而积极推动人类社会的全面和谐发展。

三、教育学之交往自觉:开启生命智慧

教育的宗旨在于增进人类生命能力,既包括人类类生命能力的提升,也包括具体的单个个体生命能力的促进。而且,人类类生命能力的改进是建立在具体的单个个体生命能力的改进基础之上的,这是一个漫长的渐进式、累积式过程。也即人们常说的教育是有着周期性的,无论是人类类生命能力还是个体生命能力之增进,都需要有一个长期的积淀过程,并非当下即时的教育之果。因此,教育是普遍性与特殊性、共性与个性兼具的实践活动,但其活力或动力则存在于情境化的个体生命之中,通过个体生命之间的互动而生发教育意义。

(一)教育意义在于主体交往的生命启蒙

教育是一种培育人的实践活动,这种实践活动与人类其他实践活动的区别是什么呢?对这一问题的回答能较好地让我们认清教育的实践属性,从而自觉地促使教育活动遵循教育本质而展开。众所周知,人类的实践活动具有意识目的性,教育实践活动自然也带有主观能动性,但教育实践活动的本质在于增进个体的生命能力,而这一宗旨目的的实现又绝对不是能够“对象实体化”的,无法通过单一的客观化的知识内容传授即能完成。首先,从教育的形式和过程来看,教育是教育者与学习者主体之间的一种身心交往,是双方之间围绕着教学内容而展开的生命对话过程,是一种以各自生命经验的敞开来对知识内容和问题矛盾进行的探究。其次,从教育的目的和结果来看,教育是教育者与学习者主体生命的互促互养,是生命对生命的照亮、生命对生命的互观互启过程,二者通过教与学互动,所获得的是身心能力之圆融统一。再次,从教育的内容和结构来看,教育是教育者与学习者置身于天地人文环境之中,以一个个具体学科、知识、问题为起点,用多元跨学科思维视野和知识来深入认识、探析自我生命生活与自然宇宙、人文社会环境的关系及其价值作用,实现以教育来认识生命世界之目的。对此,雅斯贝尔斯在《什么是教育》里有着很好的论述:“教育是一个灵魂唤醒另一个灵魂……。所谓教育,不过是对人的主体间灵肉交流活动(尤其是老一代对年轻一代),包括知识内容的传授、生命内涵的领悟、意志行为的规范,并通过文化传递功能,将文化遗产教给年轻一代,使他们自由地生成,并启迪其自由天性。”^[21]也就是说,教育作为有意识目的之人类实践活动,其指向的是生命发展的完整性,是促进教育对象身体、认知、情感、意志(德智体)“无不发达且调和”^[22]之活动,目的在于实现人类文化在代际之间的有效传承与创新,并促进人类个体生命自由、完整生长。

当然,教育实践活动要实现促进生命发展的完整性,其过程应是一个连续的生命主体交往基础上的生命启蒙过程。也就是说,教育实践活动要建立在主体之间的精神激励之上,而不仅仅是在形式上或名义上有所谓的“教育实践活动”。因为真正的好的教育是唤醒生命意志的活动,正如近代人文主义思想家蒙田所说,“教育使人不变坏是不够的,还必须要使人变好”^[23]。这一点十分重要。教育实践活动如果离开了精神独立之生命培育,则意味着它仅仅是在生产一种“规格制品”,虽然其规格、效率是标准化和可观的,但也往往是缺失生命灵气的。这也是为何当下人们始终难以“亲近”教育的根本原因。在不少人的意识深处,常常将教育当作一种“身外之物”来视之,而从来没有将其作为生命生活的组成部分或存在方式,此种现象可以说在当前教育实践中比比皆是。与教育相关的诸如学校与学校之间、师生之间、生生之间、家庭(家长)与家庭(家长)之间,都围绕着分数之提升而不断地明里暗里进行着“比拼较劲”,最终只有少数人成为“胜出者”,大多数人则被淘汰出局。其中的问题是,不管“胜出者”还是“出局者”,都或多或少受到“唯分数”应试教育的伤害,而且这种伤害是双重的。一方面,其在投身于教育的过程中,被追求高分的教育体系捆绑了自由的心灵;另一方面,这种影响又因连锁反应而蔓延成一种教育风气,反过来误导人们对教育的认识,使得教育实践陷入难以自拔的境地。如何摆脱这种困境?一个最为根本的解决之道是要让教育回归原点,回

归生命的原点,正如叶澜教授所指出的,“在我的教育学研究生涯中,最能打动我的两个字是‘生命’,最让我感到力量的词是‘实践’。教育学说到底研究造就人生命自觉的教育实践的学问,是一个充满希望、为了希望、创生希望的学问”^[24]。因此,为了让教育回归和滋养生命,教育实践理应成为主体交往的生命启蒙之自觉活动,让教育者与受教育者之间,共同围绕着生命之绽放而进入教育意义世界,真正让身心统一之生命获得开启探索宇宙自然和人文世界的钥匙。如此,教育才是充满活力和灵气的,才可摆脱当前教育主体双方之间因被知识、教材或成绩、分数捆绑而变成的“监督与被监督”“控制与被控制”的关系,重新让教育主体关系转移到生命对话的路向上来,使教育者与学习者因生命敞开而更能认清自我。师者通过“弯下腰来”走进学习者心灵的方式来审视自己,以站在学习者立场的角度来启发引导学习者,与学习者一同实现共育或教学相长。在教育过程中,学习者“处于一种充满支持和鼓励的学习氛围中,他们就更愿意挑战有难度的任务并尝试各种各样的学习策略。在这个过程中,师生共同分享对于学习的激情,校园生活是能够令人沉醉与怡然的。好教育必然内涵着某种心灵的引导和精神的激励,这是好教育把人引向卓越与高贵的根本所在”^[25]。总之,教育的意义要在实践中生成,它通过主体之间的生命互动来实现智慧启迪和在不断的砥砺中生成自由个性,最终促使教育主体成为独立自觉的生命存在。

(二)教育创新在于主体生命的个性激发

人是教育的出发点和归宿,教育的质量最终要靠能否培养出精神独立和素质、能力全面的生命个体来衡量,惟有一个个教育主体得以将其生命能力尽情发挥,在自由创造之中成就生命的价值意义,如此教育才是充满魅力的。“教育的魅力是创造的魅力,是创造生命发展的魅力。”^[26]那如何才能实现这种有魅力的教育呢?可从两个方面来加以阐述:其一是教育者的“教”,其二是学习者的“学”。教育主要是由“教”与“学”构成的系统过程,只有两个方面按照自由创造的原则在教育实践中得以统一,才能确保教育的创造性得以生成,进而真正实现教育成人成己的宗旨与目的。

先从教育者的“教”说起。尤其从以教师为代表的专业教育工作者的角度来看,人们常说教师的职责是教书育人,这是没错的,但问题是如何得以真正落实?这里的“教书育人”肯定不是一项执行任务式的知识传授过程,如果真是这样,教师作为专业的教育工作者也就失去了“合理性”。因为从知识传授的角度而言,教师较其他从事特定领域研究和实践的专门人员更具“优势”,所以教师的教书育人其实是以知识为纽带来培育学生对学习兴趣的过程,需要教师想方设法激活学生的身心,使其能主动地投入到知识的学习和思考中,并不断地提出问题、与教师进行对话,如此才能真正实现育人成效,使学生在思维方式、问题解决方法乃至情感意志上得以完整统一地发展。这也就是教育实践中,经常会面临的学科“教学”与“育人”的矛盾关系问题。“学校教育出现了学科内容之‘教’与学生内心的道德、精神、人格之‘育’两者间的分离。当今学校教育实践要改变这一弊病,不可能取消分科教学,也不是只通过加强思想品德课、班队课,加强与学生实际的联系和社会实践等能完成。一条最为基本的改变渠道是,通过深度开发不同学科教学的育人价值,使‘教’与‘育’在学科教学中真正得到融通,使教育的融通渗透到学校每节课的日常教学之中。”^[27]然而,要实现如此之效果,则迫切需要转变和提升教师教育的观念及路向,除了促进教师专业发展之外,还得注重教师发展。只有教师是一个人格健全、身心和谐的生命主体,方能把知识传授融化在生命智慧的对话之中,从而以教师“全人”的形象影响学生的身心发展。“教师作为一个专业人员,我们不怀疑。问题是,只强调教师的专业发展,是不是能造就一个合格的乃至优秀的教师?教师自己作为一个全人的发展,也可能被忽视了。教师在学生面前呈现的是其全部的人格,而不只是‘专业’。你的一言一行都在呈现你是谁,学生也在判断你是谁。学生对你有敬意或瞧不起,反抗或喜欢,都不仅仅是因为你的专业,而是因为你的全部人格。当然,没有专业是不行的,没有专业你连讲台都站不住。但是仅仅有专业,肯定也是不够的。重要的是教师作为整体的人的发展。”^[26]所以,为了实现教育促进生命能力的增进,让教育主体在实践中能舒展个性,实现灵魂对灵魂的唤醒,教育者或者说教师必

须注重自身综合素质的发展。

另则,教育是“教”与“学”的双向统一,要实现“教”中“育”人之目的,还得考虑受教育者“学”的方面。而这当中一个重要的问题是“何谓学习”“何谓学好”。对此,我们可以从孔圣人的言说中获得启发。在《论语》开篇中,孔子提出了“学而时习之,不亦说乎”^[28]的论点,也即把所学适时加以实践,做到活学活用。其中的核心或关键就在于“时习”,能够将知识恰切地运用到具体的情境之中而解决问题,并实现知识在不同时空环境下的有效迁移。现实的教育实践中,学生的学习是不是这样的呢?答案是否定的。学生在学校学习所获得的是经由理智认识和训练之后的理论知识,存在着“不接地气”的弊病,这在唯分数的应试教育中表现得尤为突出。学生未能将知识的应用性很好地发挥出来,其根源就在于他们的学习是脱离“时”的,也即没有把知识学习过程和具体的社会生活结合起来,出现了“时与习”或“知与行”的脱节,而这恰恰是培养学习者创造性能力所必须统一的两个方面。因为,理论知识往往具有普遍性和抽象化的特征,而问题或矛盾是具体化和具有特殊性的,这就需要学习者能够活化知识,能创造性地运用知识对问题进行解决。当然,学生或教育对象创造能力的培养离不开学校、教师、社会所营造的教育氛围或风气的影响。“实际上,现代社会的教育本来就应该培养独立的人格和自由的思想。……为什么中国的科学不发达?因为从小就不好奇。其实小孩本来都是很好奇的,但是不培养他的好奇心,不要多问只要听话就行了。……所以,比较高境界的教育,应该是培养独立的人格,至少能够有独立思考的能力,自己有辨明是非的能力。”^[29]而这种独立思考能力的培养,须得我们转变教育观念,尤其是在当教育不再变为一种稀缺资源,更多的人随着经济收入的增加而不再迫切期待教育的经济功能的当下,理应逐渐确立起教育是人的一种存在方式和生活组成部分的自觉意识,重塑社会尊师重道之风尚,把激发潜能、启迪智慧、增进能力的教育意义深深扎根于人们的思维心理之中。

参考文献:

- [1] 金生鈇. 无立场的教育学思维[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2006(3):8-10.
- [2] 郑也夫. 吾国教育病理[M]. 北京:中信出版社,2013:15.
- [3] W·布雷岑卡. 教育学知识的哲学——分析、批判、建议[J]. 李其龙,译. 华东师范大学学报(教育科学版),1995(4):1-14.
- [4] 恩斯特·卡西尔. 人论[M]. 甘阳,译. 上海:上海译文出版社,2004:6.
- [5] 赫伯特·A·西蒙. 关于人为事物的科学[M]. 杨砾,译;朱松春等,校. 北京:解放军出版社,1988:4.
- [6] 张诗亚. 回归位育——教育行思录[M]. 重庆:西南师范大学出版社,2009:16.
- [7] 张诗亚. 化若集[M]. 南京:南京师范大学出版社,2010:55.
- [8] 马小平. 叩响命运的门[M]. 长沙:湖南文艺出版社,2012:4.
- [9] 大卫·W·奥尔. 大地在心:教育、环境、人类前景[M]. 君健,叶阳,译. 北京:商务印书馆,2013.
- [10] 南怀瑾. 教育与人性[J]. 求知导刊,2014(4):80-83.
- [11] 康德. 论教育学[M]. 赵鹏,何兆武,译. 上海:上海人民出版社,2005:1.
- [12] 庞庆举. 人性问题——“生命·实践”教育学人学之基[M]. 上海:华东师范大学出版社,2015:4.
- [13] 马克思恩格斯全集:第1卷[M]. 北京:人民出版社,1995:66-67.
- [14] 项贤明. 教育学的马克思主义阐释[J]. 中国人民大学教育科学学报,2015(3):5-15.
- [15] 埃·弗洛姆. 为自己的人[M]. 孙依依,译. 上海:生活·读书·新知三联书店,1988:193.
- [16] 王杰,唐镜,注释. 荀子[M]. 北京:华夏出版社,2011:331-332.
- [17] 霍布斯. 利维坦[M]. 黎思复,黎廷弼,译. 北京:商务印书馆,1985:48.
- [18] 马克思恩格斯全集:第8卷[M]. 北京:人民出版社,1979:121.
- [19] 傅云龙,陆钦,校注. 老子[M]. 北京:华夏出版社,2000:36.
- [20] 潘乃谷,潘乃和. 潘光旦教育文存[M]. 北京:人民教育出版社,2002.
- [21] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1991:3.
- [22] 王国维. 教育之宗旨何在? [N]. 中国教师报,2015-01-21(08).
- [23] 郝经春. 教师必读的外国教育名著[M]. 长春:吉林大学出版社,2010:217.
- [24] 叶澜. “新基础教育”内生力的深度解读[J]. 人民教育,2016(Z1):33-42.

- [25] 肖川. 教育:让生命更美好[M]. 北京:北京师范大学出版社,2015:1.
- [26] 叶澜. 教育的魅力,应从创造中寻找[J]. 内蒙古教育:A,2016(4):7-10.
- [27] 叶澜. 融通“教”“育”,深度开发学科的育人价值[J]. 今日教育,2016(3):1-3.
- [28] 张燕婴,译注. 论语[M]. 北京:中华书局,2006:2.
- [29] 资中筠. 教育与启蒙[N]. 东方早报,2013-08-20(C10).

A Brief Discussion of Learning Methods in Pedagogy

TIAN Xiabiao

(College of Education Science, Dali University, Dali 671003, China)

Abstract: Pedagogy is a knowledge to promote human life ability. To learn pedagogy, one must have proper learning methods. As a consequence, we need to be human-centered, promote the realm of human nature through the accumulation of cultural experience, heritage and innovation, and grasp the nature of education in the process of understanding and highlighting human nature. Based on the knowledge, we need to learn from the multiple interdisciplinary vision to drive the social members to experience, interpret and give play to the purpose and function of education as well as highlight the theories and practical characters of education related to the natural universe and social life development by means of understanding the cosmos system and integrating into the social life; in the practice of education and teaching, we should pay attention to the cultivation of wisdom art, pursue the activation of life's individuality, and lead the enlightenment consciousness and wisdom growth among education communities.

Key words: pedagogy; life ability; the realm of human nature; interdisciplinary knowledge; dynamic practicality

责任编辑 邓香蓉