

# 人类教育认识论纲

刘庆昌

(山西大学 教育科学学院,太原 030006)

**【摘要】**面对人类教育认识,我们的认识论追求应该是对以下问题的回答:其一,教育认识领域是如何产生的,它是否与教育活动相伴而生?其二,作为教育认识对象的教育究竟是什么?其三,作为动词的教育认识意味着什么,它究竟在追求什么?其四,我们应该如何看待教育认识的主体?作为对上述问题的回应,我们从考察世俗意义上的教育认识出发,运用哲学思辨的方法,获得了关于人类教育认识如下基本判断:“教育世界”是教育认识在哲学认识论意义上的完全对象;在根源和整体的意义上,教育研究才是人类教育认识的基本存在方式。教育认识是与人类生存和发展相联系的创造性劳动,既然如此,教育认识者自然要拥有劳动的理性,要知道自己是为了求教育之知、为教育之用而在,知道自己必须进行发现、发明和创造,并知道自己应该通过教育认识获得教育的道理。

**【关键词】**教育认识 教育世界 教育研究 教育知识

**【中图分类号】**G40 **【文献标识码】**A **【文章编号】**1000-5455(2022)04-0005-15

## 一、引言

相对于生动的教育生活实践,在历史发展过程中已经独立出来的教育认识活动,即便在专事于教育认识的研究者那里,也不是一个被广泛关注的问题。论其缘由,一是研究者在学科体制下自然而然地关注作为学科研究对象的教育,至于他们所从事的研究活动本身,在他们看来属于哲学认识论的范畴;二是元认知的意义虽为他们在学理上认可,却因纯粹理性批判传统的阙如而难以在现实中实现。结果显而易见,教育认识主体无疑以对“教育”的认识为其本分,而对“认识”的认识不只是置若罔闻,甚至会怀疑其存在的价值。教育哲学似乎应该在这一领域有所建树,但察其实际,则会发现该领域的研究者更关心教育实践中的价值、伦理和理想问题,偶有涉及类似分析哲学、解释学、现象学的,也是近乎自动化地把思维转向这些认识方法论的实操。一言以蔽之,正像从事教育的人们对教育自身不见得有整体的理解一样,从事教育认识的人们对教育认识自身也可以说所知甚少。这是一种容易被看作正常的事实,但无疑也是一种制约教育认识继续深入的障碍。教育认识者必然会因此而难以改良思维的格局和境界,进而制约教育认识的发展及其与教育世界的深度融合、统一。这当然还只是从反面言说其必要与价值。仅从求真、爱智的角度来说,从整体上思考人类教育认识也极有意蕴,客观而言,我们并不能指望一般哲学家就人类的教育认识做出专门的阐明,而他们在一般认识论上的建树对于教育认识,实际上并不具有我们所期望的针对性。

收稿日期:2022-02-10

这也就意味着,我们对人类教育认识进行整体把握的立意并非好大喜功,更非多余之举。如果人们在意识中产生怀疑,很可能是由于我们对“人类”一词的使用,任何人都有理由质疑我们的思考能否在人类的层面穷尽教育认识领域的信息。实际上,我们对任何一个问题的思考和论述,只要不是仅仅在表达自己的立场,或为某些现实、具体的目标服务,都是以人类的名义进行的。如果隐去“人类”一词,我们的论题就应当是“教育认识论纲”,但这样的选择并不能消除人们的质疑。因为人们还会提出以下问题:其中的“教育认识”究竟是谁的?是你的、我的、还是他的?是中国的,还是外国的?但是说到底,我们对教育认识的把握只要是在整体的意义上进行,就只能是人類的。那种语言学范围内的谨慎实际上近乎狡黠,除了给自己留下没有实质性价值的退路之外并无意义。既然如此,倒不如直言人类的教育认识,这样才可能确立一个值得永远追求的认识论目标。

那么,对于人类的教育认识,我们会有什么样的认识论追求呢?这一问题的答案虽然也存在着是否能被人们认可的问题,但给出什么样的答案确实与我们对教育认识实际和教育实践实际的感觉和判断联系在一起。这里所谓的教育认识的实际,当然是存在于当前的教育认识的实际,但其内容则是教育认识历史运动到当前的状况。今日的教育研究者,一方面无法仅面对感觉中的教育现实进行运思,而且,即使他们的确淡化了历史意识,也无法改变现实的即是历史的这一事实,更何况他们的认识性言说除去其中的有限新意,其实都是过往认识者的精心创造。另一方面,自从产生便不间断运动的教育认识,使得任何当下的教育认识一经发生就自动汇入历史,从而使我们关于人类教育认识的思考无需刻意就能成为对人类教育认识历史的思考,这应是人类自为活动之历史性的最好说明。基于此,对于教育认识的实际,我们既能感觉到成果数量的巨大和种类的繁多,同时也能感觉到对成果进行理性组织的难度越来越大。这是一种值得欣慰的实际,其中的理论和实践的价值多元在某种意义上也折射出教育认识领域的繁荣和民主。但换一个角度看,教育认识的统一性与教育世界的统一性难以相辅相成,进而在认识的发展中不无必要的体系化整合必将成为一个尖端的难题。所谓教育实践的实际,与教育认识的实际在格局上大致相同,这首先是由人的精神特性决定的,也就是说,人在认识领域的存在状态必然会直接或间接地投射到实践领域。其次,教育作为现实的人文社会实践,其系统内不同层级的决策者,不仅存在着对同一种来自环境的希望在回应上的相似性,他们作为成熟程度和价值取向不同的主体,也在系统规则容许的范围内最大程度地实现自己的选择自由。作为结果,教育实践领域一方面必然呈现出有各自理解的主题,另一方面则会呈现出操作上的百花齐放。这同样是值得我们欣慰的,但同时也会引发教育认识者的焦虑。要知道在认识与实践的互动中,教育认识的真理性的真理性既可能增益也可能减损,甚至还会出现教育认识者对教育实践领域有意无意地迎合。

如果不能不考虑教育的现实,我们当然应该确立一个目标,即为教育实践者创造一个可资参照的、具有内在统一性的认识体系。依照大多数人的认识,这可能是与教育认识的终极价值相关的。但在教育认识领域内来回答这一问题,我们更重视也更迫切地追求从教育认识的历史和现实存在中发现某种秩序和有机性。在此过程中,作为研究者的我们,自己必须以人类的名义坚定信心。之所以这样,借用康德的话说,是因为“我们称作自然的现象的秩序和规律,都是我们自己放到那里去的,并且如果我们最初没有把这

些秩序和规律,或者是我们情感的自然放到那里去,那么,我们也就无法在这里发现它们”<sup>[1]</sup>。对于康德的这一观念,我们不可简单地视之为先验论的想象,特别是在认识领域,如果我们觉得一种论述很有道理,甚至只要我们能够理解一种论述,就说明该论述所包含的信息,无论是属于单个事物的,还是属于秩序和规律的,原本就潜藏在我们的意识之中。当然需要指出,那些潜藏在我们意识中的信息绝非先天而在,实际上是被认识共同体传统同化的、个体以个人方式储存的群体认识。

如果立足于认识的纯粹性,面对人类教育认识,我们的认识论追求应该是对以下问题的回答。

其一,教育认识领域是如何产生的?它是否与教育活动相伴而生?这是一个追寻教育认识源头和来路的问题,也是一个容易做出原则性的回答却难以做实证性考察的问题。破解这一难题,并不完全是为了满足一种认知欲望,其更重要的意义在于从源头上理清教育认识与教育的真切关系,以使今天的教育认识者不只是在理论上明晰自己的职业责任,还要在心灵深处明了自己的原乡。当然,如果教育实践者对这一问题的答案感兴趣,他们一定会惊奇地发现,很容易被他们视为异己性存在的教育认识,竟然是自己始终未能摆脱的一种存在方式。进一步看,随着教育认识者和教育实践者在理论理性上对认识和实践定位的积极变化,我们通常所说的教育理论与实践的关系应能有所改善。

其二,作为教育认识对象的教育究竟是什么?这一问题在一般的教育认识活动中不会引人注目,只有在“元教育学”中才会成为问题。其根由是教育学在最抽象的意义上只能以教育作为其研究的对象,但问题是这里的教育究竟是一种什么样的存在呢?我们会发现,在实际的表述中,作为教育学研究对象的“教育”,常常被“教育现象”“教育问题”“教育事实”等术语替换。这一方面说明,人们尚不能用语词恰当表述与“教育”这一概念相对应的客观实在;另一方面说明,除了教育领域的形而上学家,其余人们的教育认识,在对象上是具体的,在目的上是功利的。有趣的是,这样的具体和功利无论在何种意义上均无可指摘,只是当所有的教育认识者都处于这种状态时,人类的教育认识就很难有序深入。

其三,作为动词的教育认识意味着什么?它究竟在追求什么?历史发展到现在,我们肯定不能把教育实践者在具体工作过程中自在的思维运动视为教育认识。如果说教育实践者同样可以作为教育认识的主体,那也需要设置一个前提,即他们哪怕只是为了解决自己实践中的难题而专门展开了研究活动。但是严格来讲,教育实践者的这一类研究并不以认识教育为目的,即使他们因此改进了自己对于教育的认识,也不能改变其研究的求用属性。因而,只有从教育实践中分离出来的、专门的教育(学)研究者,才可以被称为纯粹程度不同的教育认识者,他们的教育(学)研究才有可能算得上动词意义上的教育认识。从根本上说,之所以要进行教育认识,就是为了认识教育,并在此基础上创造暂时以知识形态存在的未来教育。很自然,考察专门的教育(学)研究,也应是把握教育认识的重要途径。

其四,我们应该如何看待教育认识的主体?接续上述的思路,我们今天谈论教育认识的主体当然是指专门的教育(学)研究者,他们的职业身份是研究者,而他们的社会角色必是劳动者,所以教育认识的主体无疑可以被称作教育认识劳动者,应当申明这样的

表达和定位是具有社会学、政治学 and 经济学意义的。从社会学角度讲,教育认知是人类社会劳动分工的结果,作为劳动者的教育认识主体,可因此明确自己的社会责任,并进一步明确自己工作的可能性价值。从政治学角度讲,劳动者的定位显然从理性层面清除了以往社会中视知识分子为寄生性群体的谬见,从而确立了他们在有机、有序的政治生活中的合法地位。从经济学角度讲,这样的定位明示了人类社会在教育认识领域的投资与社会生产效率和收益之间直接或间接的联系。当然,对教育认识做经济学的解释是有必要前提的,此即“教育是人类自身生产和再生产的重要组成部分”<sup>[2]</sup>。

如果我们对上述四个问题能做出系统和深入的回答,再把那些答案连缀起来,就能构造出人类教育认识的基本图像。需要说明,这里的教育认识总体上具有动词的倾向,对于教育认识劳动的产品,我们并未进行专门的讨论。这也不是为了逃避某种认识上的困难,之所以未能论及,主要是因为教育认识的产品数量惊人、种类繁多。表面看来,作为产品的教育认识,可以和动词意义上的教育认识构成结构合理的论述系统,但实际上很难如此。教育认识的产品就如同一个成员众多的大家族,它们相互之间固然具有血缘上的联系,但从性质和品质上看又难以相提并论,显然不宜简单纳入关于教育认识的认识论思考中。即便在知识论的范围内进行论述,教育认识的产品问题也是一个艰难的问题,本文在论述有关问题时或会涉及,但在整体上存而不论,留待在更为宏观的思考框架下加以处理。

## 二、世俗意义上的教育认识问题

尽管我们对教育认识的论述试图在专门和专业的意义上进行,但仍然需要考虑专门和专业之外的问题。在认识民主化的趋势中,夹杂着后现代主义的影响,人们越来越重视所谓民间的认识现象,同时对少数、边缘人群的意见也给予了越来越多的重视。这对于消解认识领域的贵族心态具有极大的推动作用,对于日常社会实践的品质提升在客观上发挥着积极的作用。仅就教育认识而言,正如前文所述,虽然实践者在工作过程中的运思并不能摆脱具体和功利的性质,但在一定的条件下,它们也能够以独特的方式融入人类教育认识的历史。至少无法否认,正在教育现实中发挥功效的许多观念,并非出自今日专业意义上的研究,而是历史上不同时期教育实践者的思想直觉和经验总结。如果我们承认那些观念本质上具有认识的属性,那就应当承认事实上存在着非正式的认识活动。但也需要指出,非正式的教育认识活动,正因其是非正式的,因而无法用专业的研究过程和方法标准加以衡量。较为公允的判断是:在教育认识的前专业化时代客观上存在着教育认识活动,它未能从整体的教育实践中分离出来,却同样起到了支持教育行动的作用。而且,在这一阶段,教育领域的认识和行动,换言之,教育领域的知与行,虽然也不可能实现完全的统一,但两者相互的统一程度是后来专门和专业化时代无法比拟的。

非正式的教育认识其实意味着教育认识仍然是教育实践整体的有机构成,它存在于实践的而非学科的体制之下,其追求的中心和终极均不在知识的领域。具体地说,解决教育实践中的难题,进而使教育实践处于某种状态,才是兼为教育认识者的教育实践者所关心的。在这样的意识作用下,伴随教育实践的教育认识必然具有对象上的具体性和目标上的功利性。还有一点非常鲜明,即教育认识者意识中“好”的内涵,是与日常世界

的文化哲学紧密相连的,而这也就是我们所要说的教育认识的世俗性质。“世俗”一词在这里仅说明前专业化时代的教育认识与日常生活世界的水乳交融。反思今日教育理论与教育实践的关系,难道专业的教育研究者不正是期望自己的理论能与日常教育生活世界水乳交融吗?那么,基于此种期望,便很有必要对所谓世俗意义上的教育认识做理性的审视,以求得对改善教育理论与实践关系现状的有益启示。

首先,需要认真对待教育认识的具体性和功利性问题。依据经验判断,应该有为数不少的专业研究者对这种现象存在价值判断上的内在冲突,他们一方面不看好这种认识的认识论价值,另一方面又会肯定其契合教育实践情境的实用价值。但一般情况下,较少有人考虑在专业化的教育认识领域形成之前,正是这样的教育认识在规范和引领着教育实践。而且值得重视的是,那个阶段的教育认识并未因为其对象的具体和目标上的功利而与认识的普遍性无缘。换句话说,那些出自不完整理性认识过程的教育观念,可能按照现代认识论的标准并不具有普遍的适用性,但在日常生活世界的教育实践领域却能产生普遍适用的效果。其中的道理实际上很值得我们玩味,其核心的意蕴是一种观念能否在教育实践领域普遍有效,很显然不存在某种绝对的,尤其是认识论的前提。探究其深层的情形,我们会发现日常世界的人文实践,从来就没有仅仅遵循纯粹认识的逻辑,文化价值意义上的“真理”在大多数时候更具有影响实践的优势。要知道普通的教育实践者与主导性教育观念的创造者,尽管各自的分工角色不同,并由此会自然出现认识上的错位,但他们毕竟共处于同一的文化价值世界。从而,即使是主导性的教育观念借助了非完全认识性的方式实现其影响,也能够最终达到普遍生效的结果。其中有一个十分重要的事实是,普通实践者作为社会结构中的个体存在者,他们的实践行动根本不可能只接受纯粹教育知识的约束,他们作为社会的成员还必须在现实的意义上尽责。何谓尽责?它并不是简明的履行职责的心态和行动,本质上是一种事关广义道德的人文生活现象。这样,专业研究者是不是就能对教育理论在教育实践中的搁浅和被搁置有所释怀呢?

专业的教育研究者其实没有充分的理由不能释怀,略有失落的心情完全可以被解释为本位主义和理想主义思维的必然结果。若在现实的意义上认真起来,就会发现自己所在意的与日常教育世界的人们所在意的并不完全一致。研究者在意的是教育真知的行动化,日常教育世界的人们则在意具体教育观念的有用性。我们切不可为他们所在意的有用性只是技术范围内的实用性,在现实教育生活中还自然连带着具体教育观念的适用性。完全可以想象,这里的适用性,既牵涉教育实践者自身,也牵涉教育的目标、内容和物质环境,更重要的是还牵涉具体的世俗文化哲学。我们再一次说到文化哲学,并不是指向这种学科领域的精神内涵,而是指向流动在日常生活过程中的价值观和制约教育行动的显性或隐形的规则。专业的教育(学)研究者如果对这种重要的细节缺少认知和关心,出自他们创造性劳动的教育真知就很容易成为教育实践者仅止于欣赏的对象。现在我们再来审视日常生活世界中教育认识的具体性和功利性,应该会增加几分理解,也应该会在这种理解的基础上采取理智的态度认真对待。有了这样的立场,我们便有条件把教育认识的具体与功利作为一种客观事实进行无立场的认知。

或许我们有必要把“世俗意义上”一词转换为“现实意义上”,这也基本符合“世俗”

一词的本义。以纯粹性的认知为参照,世俗意义上的教育认识无疑处于认识论衡量中的低阶范围,但立足于生动的日常生活世界,就能够意识到“世俗的”不过是“流行的”另一种表达形式。具体到一种教育观念,它的流行实际上也不完全是因为其理性的难度更契合多数教育实践者的认知水平,通常更是因为这种教育观念在实际运行中能够与真实的生活环境和融入集体无意识中的文化哲学达到较高水平的平衡。如果不是这样,即使采取了行政的措施加以推行,教育实践也会在新的运行中产生正常的排异反应。检视那些半途而废和无疾而终的教育变革事件,不难发现,变革者所坚信的理念在科学和人文两个侧面并无瑕疵,那么问题很显然与某种教育理念的水土不服有关。与此对照,世俗意义上的教育认识一则另有其趣,二则与教育实践的现实更能相容。其对象是具体的教育现象和问题,其目的是更加直接地满足从教育实践现实中生长出来的发展需要。客观地说,专业教育(学)研究者如果不是应实践者之邀亲临现场通过研究解决现实的问题,他们的研究一定是在不同程度的抽象思维情境中进行的,研究的哲学要求他们首先遵循纯粹的研究逻辑,也只有这样,研究才能契合求真、爱智的需求。而世俗意义上的教育认识者所面对的教育现象和问题则是一种连接大众心理和大众文化哲学的生态性存在,由此也可以推知,他们的所获根本无需转化就可以较自然地营养始终没有停息的教育实践过程。而且无须回避一个事实,即世俗意义上的教育认识所具有的目标上的功利性。站在全局来考虑问题,我们应该默认这样的状态才同时符合教育认识最初和最终的真实。略微扩大视域,即可知“人为了自己的生存,必须尽可能多地把握外部世界的信息,从而使自己的行为能够达到预期的目标,按照对自己最有利的的方式,从外部世界获得最多的生存资源”<sup>[3]</sup>。这段话实际上是要表达人类认识是人的一种生存方式,专业的教育(学)研究者可以从中受到启迪,最重要的是从此理解世俗意义上的教育认识对具体性和功利性的合理具有。

其次,需要认真对待作为教育和教育认识生态环境因素的世俗文化哲学。今日被我们视为世俗文化哲学的存在,在一定意义上是我们身处其中的共同体生存经验的积淀,它的世俗性质只是相对于纯粹理性的理想化和标准化而言的。论其内在的逻辑统一性,世俗的文化哲学的确经不起推敲,但其依据实用原则机械组合而成的价值标准和操作模式,通常可以产生较高的效率,以致许多经不起纯粹理性推敲的观念在强有力的推动下仍然可以支配教育实践,盖因其虽不具有理论上的合理性,却具有现实意义上的合情性。中国的文化哲学思维是比较重视合情问题的,我理解其实质的内涵有二:一是对社会历史发展连续性的尊重,这同时就内含了某种自然主义的倾向;二是对新异事物持有谨慎的观望态度,这显然容易与保守主义结缘。不过,中国文化自身的包容性又使得能顺利通过观望程序的新异事物很快被同化吸收,而且能使其成为自身的有机构成要素。这就是支持我们教育和教育认识的世俗的文化哲学,它是稳健的,也是开放的,而在其中还隐含着很高程度的执着。对于这些特性,专业的教育(学)研究者应当是有所认知的,否则就有可能因为教育理论在现实中的遭遇而郁郁寡欢。实际上,中国的文化哲学思维还存在致用的鲜明特征,其根源性的基础是我们对超验存在和神圣事物的存而不论和知而不行,因而在其致用特征的背后是东方式的实用主义和世俗情趣,这也是中国深厚的文化土壤中并未原生出西方式哲学和科学的主要原因。仅说教育认识,成书于西汉的《礼记》

中就有《学记》一篇,其中关于教育、教学的论述至今仍然熠熠生辉,但自此之后却再也没有可与之相提并论的教育专论。这一方面可以说明《学记》所体现的中国教育认识的早熟,另一方面难道不能说明致用的传统对求知性教育认识的自然排斥吗?加之致用原则对科学发现活动的抑制,基本上可以说我们的文化哲学思维直接影响中国历史上专门的教育认识领域的形成。所以,当教育学作为西学的组成部分传入中国,并伴随着社会历史的发展,促进专门的教育认识领域逐渐形成之后,教育实践与教育理论的关系才戏剧性地若即若离。这既直接影响到教育认识者和教育实践者双边对教育认识的不彻底认知,也使我们很有必要对教育认识领域的产生做出理性的说明。

### 三、作为专门活动的教育认识领域的产生

专门的教育认识领域出现在西方也不是很遥远的事情。尽管古罗马的昆体良在公元96年就写成了西方第一部教学方法著作《演说术原理》,但随后失落,直至1416年才被重新发现。还有夸美纽斯的《大教学论》,虽然在1632年就已经写成,但在当时的欧洲也没有产生很大的影响,直至1657年才被收入《夸美纽斯全集》首次出版,其价值被高度地认可则发生在他离世100年之后。这种现象足以说明,专门的教育认识领域在17世纪还远未形成。我们采用现今普遍的认识,第一个在大学开设教育学讲座的是哲学家康德,而他的接替者赫尔巴特,因在1806年出版《普通教育学》,被称为科学教育学的奠基人,则可说明到19世纪初,专门的教育认识领域仍然未能形成。当然,判断教育认识领域的形成本身就是一个困难的问题,尤其是主要在社会学的意义上谈论这一问题时,并不能简单以有一定数量的个人进行着教育认识为依据来做出结论。在操作的意义上,只有那一群人进入有序的社会互动过程,我们才能谈论一个认识领域形成的问题。从理论上讲,这是一个渐进的过程,但无论这个领域在最初的规模如何,只有当一定范围内的认识者产生了“学界”的观念时,一个具体的认识领域才算形成。如果类似“学会”这样的组织出现,“学界”便开始具有一种有形的载体,在社会学的意义上,一个认识领域就算是基本形成了。之所以作此判断,是因为“学会”的建立从目的上讲具有社会性的知识生产追求。就像英国皇家学会自1660年成立至今,“虽经三百余年历史沉浮,促进科学知识的这一传统却始终没有改变过”<sup>[4]</sup>,而此前的科学组织,其目的只是“活动成员简单地一起研究并相互交流”<sup>[4]</sup>。实际上,各个领域的“学会”不仅以促进具体领域知识增长为目的,也为成员提供了深入交流和共同发展的平台。在中国,1658年也出现了一个近似西方“学会”的组织——“一体堂宅仁医会”,其“会款”即“医会组织条例”中,就申明医友要“不秘己长,不掩己短,有一得之见,应公开出来,传之后世;自己不足,应该不耻下问”<sup>[5]</sup>。此种态度与思想显然既有发展医术的追求,也兼顾了组织成员的个人专业发展,对于今日学会工作也应有借鉴价值。

从教育认识领域出发谈到一般认识领域,我们实际上还是局限于现代学术视野之中。如果把视野扩展到整个历史过程,那么教育认识领域的产生就会是另一种景象。相信通过这样的理性思索能够触及教育认识更为根本的信息,而且能够从初始阶段明了它的原初性质以及它与教育世界以至整个人文世界的简明关系。既然我们已经谈及教育认识领域的专门化,自然可以在回溯历史中意识到未有专门化的教育认识历史阶段。对

这一阶段教育认识的理性思考在我看来不只具有学术的意义和知识论的价值,而且具有实际、实用的价值。沿用教育领域的理论、实践两分思维,在全部历史的视野中理清教育认识领域的产生,其实际、实用的价值应与今天的教育研究者和教育实践者均有关系。对于教育研究者来说,既可以在认识上获得自己行动的历史坐标系,也可以在伦理上明确自己的义务和责任;对于教育实践者来说,既可以获得被历史淡化的合理支持者,还可以在更高的水平上获得整全的教育理解。进而言之,教育理论与教育实践的关系也必将因此进入更新、更高的和谐状态。

原初是没有理论和实践分化的,最早可被称作实践的活动只是有思维能力的人类为了生存进而为了生活而进行的有意识劳作。这种劳作的非本能性决定了劳作过程不可能只是身体力量和技能的使用,其中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。关于这一过程中的“想”是怎样的情形,对认识发生问题感兴趣的哲学家可以给出他们的答案,甚至可以探析出“想”在人类劳作历史过程中的水平阶段,但这些并非我们所关心的。我们关心的主要是两个问题:一是劳作过程中什么样的“想”才能够算得上认识活动,二是“想”在什么情况下成为一个与实践劳作过程相分离的专门领域。很显然,前一个问题与认识活动的产生相联系,后一个问题与认识活动的专门化相联系,而只有完整地回答了这两个问题,我们才能真正理解认识领域产生的原理。我们在此并未专论教育认识,这是因为它的产生与其他领域认识的产生之间并无本质上的差异,均与“想”和“做”从原始统一经分化再到更高水平统一的历史过程有关。因而在哲学抽象的意义上,探讨教育认识的产生也和探讨其他领域的认识产生一样,“从客体方面看,是探讨自然物如何转化为认识的对象;从主体方面看,是探讨生理机能、心理机能如何转化为认识技能”<sup>[6]</sup>。当然,具体到教育认识的产生问题上,一定存在许多个性化的细节。

关于人类教育认识最初的可能形式,即与教育中的“做”相伴随的“想”,应该存在从单纯对“做”的意识到对“做”有所思“想”两个阶段。在第一阶段,人对自己正在进行的教育活动有清醒的意识,他知道自己正在做什么,而且在潜意识中能够意会自己所做的事情有何意义。这当然是一种现代人的主观猜测,实际的情形很可能是这一阶段的所谓教育者还没有确立“教育”的概念。今天在教育历史叙事中所说的这种原初的教育,在当时恐怕也只是日常生存与生活整体中的一个个间断的小事件,但作为教育者的当事人,若能对自己的作为有所意会,在理论上即可被视为人类教育认识的真正开端。这一历史阶段究竟延续了多长时间,我们无法考证,只能说当出现可以考证的教育时,教育中的“想”就已经进化到第二阶段了。在第二阶段,“想”在原先单纯对“做”具有意识并能意会其价值的基础上,“做”教育的人就开始对自己的“做”有所思虑,其主要的甚至唯一的内容就是最广义的教育方法问题。而且,最初的教育方法问题也不可能像后来那样重视理性的基础和技术的设计,想必只是为了把事情本身做好的自我控制的和“尝试—错误”的意识。这种意识在教育认识的初始阶段是十分重要的,即便它在日常人际伦理原则面前基本没有力量,也在意识层面为“想”的进阶奠定了必要的基础。以中国为例,我们知道《学记》是最早的教育、教学专论,其中最具有智慧意蕴的教学方略,从性质上讲,并不是对教育行业的规范,而是先秦时期教学经验的精辟概括和总结。值得注意的是,如此



精辟的总结后来也未能成为教育行业的基本规范,而是以一种能做好教学的“道理”被代代传承。对于这一现象,我们或许可做如下的解释,即中国人虽然重视致用,但仍然不认为《学记》中的教学方略是必须应用的规范,禀赋和人格优异的教育者个体甚至可能认为《学记》中的方略并未超越自己智慧的边界。如此,不仅他们自己不去自觉地继续发展《学记》中的思想,而且把《学记》中的教学方略视为有关的外物。

也许能够谨慎地指出,直至夸美纽斯的《大教学论》产生,关于教育的“想”才与现实教育的“做”构成对立统一的一方。在此之前,关于教育的“想”,总体上是思想者对历史 and 个人的教育经验的理性总结,不论其深刻和有用程度如何,均首先属于思想者个人。《大教学论》则因承载了夸美纽斯对教育的系统思考,且因对现实教育的“做”表达了自觉和有序的批判,从而能够以其单个的存在代表后来发展为专门领域的教育认识一方。夸美纽斯无疑仍然是教育实践领域的成员,但他关于教育的“想”已经基本超出了自己的教育实践所需。如果有条件脱离教育实践的实际工作,他完全有能力对教育进行或局部或整体的进一步探索。再假如,他有条件带动更多的人走出实际的教育工作过程,进一步把教育作为认识的客体进行研究性的思考,那么所谓的教育认识领域也就开启了自身的历史。这一历史的开启,直接意味着一部分有思想兴趣和能力的教育实践者作为专门“想”教育的人从教育实践工作过程中独立了出来,并从此开始既面向教育、又背靠教育的教育知识生产。应该说,这是一种逻辑的真实,但历史的真实往往比较滞后,以致专门的教育认识领域即使在西方也只有比较短暂的历史。

#### 四、作为教育认识对象的教育世界

从教育实践中独立出来的“想”同样可以是致用的,但其性质就开始发生微妙的变化,原先纯粹的、教育行动的思维伴随,随着思考者在物理的意义上走出实践,开始与教育行动并行与对立。从此就出现了一种新的局面,即教育实践者仍然处于我“想”我“做”、边“想”边“做”的状态,从实践中分离出来的教育思考者却可以只“想”而不“做”,他们其实就是今日专门、专业的教育研究者的鼻祖。“想”与“做”的分离,使“想”的主体有条件不仅就具体的教育操作问题进行研究,而且有条件对离身的教育整体进行思考。这种变化也比较符合我们的日常经验,犹如我们走出深山再回头望山,随着我们与山渐行渐远,山的整体也自然与我们的感觉以至精神系统对立。这种对象与人在物理意义上的对立,实际上为其与人在认识论意义上的对立奠定了基础,主客分离就在这一自然的过程中得以实现,脱离具体情境的纯粹理性思维也有条件得以持续。目前,一些新思潮的哲学认识论对主客分离颇有微词,尤其觉得这种认识的模式不利于对人文事物的整全认识,应该说立足于局部也是有合理性的。然而,这种合理性只能存在于主客分离的认识活动产生效果之后,而且应该相信主张主客融通的哲学家也不是要我们的认识回归到原始浑然的状态。若从追求认识的效率和认识结果的确定性和普适性角度考虑,主客分离应是人类永远不可能放弃的,实际上也无法摆脱。何况主客分离并不等于主客体在精神意义上对立,其实质是人与自己要认识的对象拉开了距离。与事物融通固然有其特殊的认识效果,但与事物拉开距离,不仅利于人知觉事物的整体,还会产生认识之外的效果和价值。

相对于人类对宇宙、人生等问题的认识,教育认识领域的主客分离属于后来者,这与教育自身天然的世俗性质极有关系。如果把教育这件事视为日常生活过程的衍生物,人其实只需把日常生活的规则和智慧引入教育即可,也正因此,历来对于教育者的期望才被人们凝练为“学高为师,身正为范”。尽管教育的专业化对教师的发展提出了专业上的要求,但即使在今天,超越功利的教育认识仍然处在人们视野的边缘,这也许就是教育学相较于其他更成熟学科显得质感不足的深层原因。我们可以关注一下越来越受人们欢迎的教育现象学研究,从中也能够觉察到教育认识迄今为止仍然对知识的普遍性缺乏兴趣。在此背景下,我们再审视主客分离的认识,顿然意识到它的确更利于我们从整体上把握教育。面向未来,如果有人带着好奇询问教育学家作为认识者究竟要认识什么,我们是不是还会给出颇有功利色彩的答案?或是还在教育现象、教育问题和教育事实等说法中含糊其辞呢?而如果要在原来的基础上有所进步,那我们就应该郑重地把教育认识的对象从具体的现象、问题和事实扩展到具有最大包容度的教育世界。

真的存在着一个教育世界吗?如果存在,它又在哪儿呢?在我们的感觉中其实只存在着有教育的世界,因为教育无论怎样也无法从人文世界中被机械地分离出来。虽然制度化的学校教育已经相当发达,我们也不能把教育只作为学校这种专门机构的事情,以至于涉及全局的教育类行动,通常会“坚持政府主导、多方联动,强化政府统筹,落实部门职责,发挥学校主体作用,健全保障政策,明确家校社协同责任”<sup>[7]</sup>。这种情况既能说明教育世界无法从人文世界中机械地分离出来,同时也能说明客观上存在着一个教育世界。在这个世界中,发挥主体作用的是学校,承担领导责任的是政府,有义务协助学校的是家庭和社会。从理论上讲,只要我们承认了教育系统在社会中的相对独立性,就等于承认了在我们的意识中存在着一个教育世界。它当然是一种概念性的存在,但没有丝毫的虚无,只不过是需要我们动用思维的抽象功能才能显现。否则,教育认识的对象就只能是具体的教育现象、问题和事实了。在汉语语境中,“教育世界”一词是作为中国最早的教育刊物的名称出现的。《教育世界》1901年在上海创办,1908年停刊。在其第68期中,编者提出了三项宗旨:“一、引诸家精理微言,以供研究,二、载各国良法宏规,以资则效,三、录名人嘉言懿行,以示激劝;若夫浅薄之政论,一家之私言与一切无关教育者,概弗录”<sup>[8]</sup>。分析其宗旨,可知刊物登载的言说不能无关教育,这就是说在编者的意识中存在着一个有自己边界的教育世界;而从“诸家精理微言”“各国良法宏规”和“名人嘉言懿行”选材范围来看,在编者的意识中,“教育世界”的主体是行动的人,而引领和滋养行动的则是思想、政策和法规。这种认识与今日人们的认识并无差异,应可视之为共同体的教育世界理解,也可说是集体无意识中的教育世界内涵。把这种理解与今日教育学名义下的各分支研究领域进行互参,便可推知作为全称概念的教育学是“教育学”一词与“教育世界”的逻辑符合。而教育世界,一方面真实地存在于概念与事实的符合中,另一方面则是教育认识在哲学认识论意义上的完全对象。

作为教育认识对象的教育世界,与自然世界一样具有以时间和空间为存在方式的底层结构,在此意义上,它自产生之时起就同时具有了历史性和结构性。但教育世界并不是一个绝对独立的存在,而是人以概念的方式把它从人文世界中分离出来的,因而它的历史性和结构性虽然与物性的自然不无关系,但其实质却是起于人性和基于人性的人为

创造。我们可以浪漫地说自然世界是造物主的杰作,但对于有机融合于人文世界的教育世界,我们只能说它是人自己的发明和创造。之所以说教育世界具有历史性,绝不仅仅是说它从产生开始便持续地存在。如果它是一个不变的物理性存在,那么无论持续存在了多久,也只是占据了时间而无自己的历史。应该说,时间概念在这里还是在牛顿物理学意义上使用的,假如放弃绝对时间的观念,物理性的存在与时间并无关系。换言之,只有人文的,才可能是历史的。进而,只要是人文的,就必然是历史的。这一判断的理性基础是:人文的事物是在人的欲求和希望中产生的,也会随人的欲求和希望晋级不断由简单到复杂、由粗放到精致,而导致这种变化的原因就是人所投入的创造性劳动。所以,教育世界的历史性实为人的创造性在教育世界的显现。顺次推理,我们所说的教育世界的结构性,很显然也不是造物主的赐予,而只能是人自己发明,并在人文生活不断向前的晋级中进行创造性调整的产物。也许以纯粹的标准为参照,教育世界的发明和创造存在着数量和种类上的极限,但对于具体历史阶段的社会成员尤其是专门的教育者来说,因他们不可能面对与以往完全相同的环境,因而在他们的意识中,创造的可能性是永远没有穷尽的。那么,他们究竟在创造什么呢?总体上应是新的目标、新的手段和营养“目标—手段”结构运动的新的文化,把这些部分在思维中整合起来其实就是相对独立的教育系统。人的不间断的创造性劳作,决定了教育系统在历史的维度总处于变动不居的状态。

不过,教育系统的变动不居并不影响教育世界作为教育认识的对象,须知即使是教育世界这样的人文性世界,当它的不可拆分的基本结构形成以后,也一样是不变的本质和可变的现象这两者的统一。仔细品味俗语“万变不离其宗”,一则承认有变,二则坚信本质、实质不变,那么变化的就只能是现象和形式了。教育认识以认识教育为目的,不就是要穿过现象和形式的迷雾获取教育的本质与实质吗?再仔细品味俗语“隔行不隔理”,则能进一步认识到凡是人文世界的存在者,虽然各有其特性,却能共享人文大道。教育系统除了自身的基本结构相对稳定之外,还存在着精神原则上与相对稳定的人文大道的联系。顺便说一句,以认识教育为目的的教育认识应有其认识论意义上的终结,但教育认识活动一经产生便不可能停息。这是因为,任何看似确定的教育知识都是认识者面对他能够感知的“迄今为止”的教育进行运思的结果,而每一个“迄今为止”的教育都是当下的和完整的教育。这一现象很值得我们特别重视,它对每一个教育认识者都具有形而上的启迪作用。现在我们有必要进一步挖掘教育世界中有什么是不变的。这个问题的答案实际上已经存在,那就是教育世界的基本结构。教育的人文特性使得教育世界注定是一个多维的结构,由于时间和空间是存在论层面的普遍形式,我们必须在其间注入能够表征教育的内容,才能够获得教育世界的完整图像。基于这样的思考,我们面对“迄今为止”的教育世界,可以直觉到历史(时间)、场域(空间)和实质(内容)三个维度。具体可做如下表述:传统、现实与未来构成教育世界的历史维度,家庭、学校与社会构成教育世界的场域维度,观念、制度与行动构成教育世界的实质维度。正是有了这样的维度,才有了“传统教育”“现实教育”“未来教育”,“家庭教育”“学校教育”“社会教育”,以及“教育观念”“教育制度”“教育行动”种种术语。实际上,教育世界是一个有机的整体,理论上的分析只是一种认识的手段和策略,并不能依据理论分析的结果对教育世界做简单、机械的切分,否则在方法论上就会陷进形而上学的泥潭。面对整体的教育世界,我们

只能有如下的言说,此即:过去有,现在有,未来也有教育,教育在时间的流动中既有变化,也具有同一性;家庭中有,学校中有,社会中也有教育,教育在空间的区分中既有个性,也有共通性;有教育观念,有教育制度,也有教育行动,存在于不同范畴的教育,形态自然不同,但均指向教育目的,暂且不论这个目的是什么。把这些不同维度的、关于教育的信息在意识中整合起来,就是作为教育认识对象的教育世界。

## 五、作为教育认识存在方式的教育研究

不同于实践者所在的可感觉的教育世界,这个被意识整合起来的教育世界只能被我们认识,也只存在于人与教育的认知关系之中。我们可以把这种认识关系简略地表述为人通过认识活动把作为认识主体的自己与作为认识对象的教育连接起来的一个结构。在这一结构中,具有核心地位的是认识活动,正是它的发生与持续,才使人和教育分别成为认识的主体和对象,因而它不仅决定着教育认识能否存在,还能以其自身的复杂多样进一步决定教育认识的性质和类型。对于认识活动的复杂多样,从普通人到哲学家应有共识,但对于认识的认识,在哲学中却存在着一个有趣的雷同现象,即几乎所有的哲学著作都把认识径直界定为人对事物的直接认识,以致哲学在这一点上并未显示其最高概括和总结的特质。比如说,把人类的认识活动界定为“有目的、有计划地探索客观世界的本质和规律的活动”<sup>[9]</sup>,这当然是一种根本性的判断,说明了人类认识的第一内涵,但同时却忽略了人直接认识事物的成果同样可以成为认识的对象。这种情况在教育中被视为间接认识,意思是学生通过直接认识知识而间接地认识了事物。尽管站在人与事物的直接关系中,认识就是直接认识,但怎么也不能否定间接认识同样具有认识论研究的价值。现在需要说明,以上一番言说并非要为教育认识问题上的某种标新立异做铺垫,恰恰相反,是为了凸显人与教育世界的直接认识关系的重要性。要知道不直接面对教育世界,而主要借助文献研读言说教育的风气正盛,在一定程度上减损了教育认识的真实性和纯粹性。不用说,对于教育的认识,我们也不能否认可以通过理解性的学习进行,但在根源的和整体的意义上,教育研究才是人类教育认识的基本存在方式。

研究是对进入意识的对象进行探察的过程,不论其原发的动机是求知还是致用,目的都是要让对象显现出它的真相,此真相的内容就是人们熟悉的本质和规律。换句话说,如果人通过研究获知了对象的原型及其运动中的基本因果关系,就等于在认识上彻底把握了对象。这样的陈述可谓深入人心,但对于具体研究者的具体研究来说,显然是一种宏大叙述,属于正确而不实用的哲学式告白。具体到具体教育研究者的教育研究,我们显然不能满足于这一层面的清醒,还需要立足于教育认识领域的实际,道出教育研究作为教育认识存在方式的、既切身又相对完整的理论图像。依循这一立场,我们借助反思与直观的交互作用,选择了“目的上的求知与致用”“手段上的发现与发明”“结果上的事理与学理”三个维度进行论述,以便深描出教育认识存在的完整图像。

### (一) 目的上的求知与致用

纯粹的认识必然源于好奇引发的求知欲,其动机中自然内含了目的性,认识者通过认识当然是为了获得对象的一般真相。然而,这样的纯粹认识在教育认识的历史上是一种后生的现象,根由在于教育这件事情在发生学意义上并非某种先在观念的实现,而是

某种操作行为的升级版本,这一判断可以在各种教育起源的解释中得到印证。也因此,人类最早的教育思考是从“想把教育做好”的念头开始的。也可以说,对于教育的思考从一开始就被派上了用场,这也就是所谓的致用。求得教育之知的认识目的发展成为普遍的意识,到了教育认识学科化的时代才真正成为事实。我们当然可以说,学科化之前的教育认识并非全部指向教育的现场操作,但需要承认那些关于教育的一般性陈述并未超越感觉层面的描述。客观而言,即使是感觉层面的描述也不是人脑对现实教育的机械描摹,必然有思维对感觉信息的选择与加工,但这样的思维运演在初级阶段显然是缺乏研究性质的。与此相异,人们在关于教育操作问题上的思考就有了明显的研究色彩,从而使流传至今的各种有效的教育方略,不仅内含思考者对以往经验的总结,同时还具有明显的创造性思维痕迹。在教育认识学科化之后,致用的教育认识无疑仍占据着显赫的位置,但纯粹为认识教育而进行的教育认识却自然兴起。令人欣慰的是,伴随着教育认识的日益规范与专业,纯粹的教育认识之于整个教育认识,以至之于教育实践都获得了合法的基础地位。因而,立足于当下,我们完全可以认为,求知与致用已成为人类教育认识的两种并驾齐驱的取向,而且两者之间的内在关系正在走向相融与和谐。取向于求知的教育认识,实际地表现为认识者对教育本体的哲学思考和对教育运动中因果关系的科学研究。前者意在探寻教育的原型即共相,在知识学的意义上回答“教育是什么”;后者意在发现一定条件下自变量与因变量之间的规律性联系。取向于致用的教育认识,实际地表现为认识者基于知识与价值对理想教育的哲学想象和对有效教育方略的科学构造。前者意在描画人所希望的教育,在知识学的意义上回答“好教育是什么”;后者意在发明和创造能够促成“好教育”的具体方略。我们不难发现,尽管教育认识领域流派纷呈,但从认识的目的上讲,并无出于求知和致用之外。

## (二) 手段上的发现与发明

为了实现教育认识的目的,认识者要采用相应的认识手段,不同的认识手段实际上是认识者通达认识目的的具体路径。经过数千年的探索与总结,人类在这一领域可谓硕果累累,原发于不同研究领域的认识手段,目前已经汇成相当系统的、可被不同研究领域的认识者共享的一般性资源。言明这一事实在今天颇有价值,因为这一事实的存在已使不同领域的认识手段专利变得毫无意义。试想我们在当下还能找到专属于教育认识的方法论和方法吗?世界,当然也包括人文世界,本就是一个整体,所谓认识领域的划分不过是具有时间和能力有限性的人类为自己划分出的有限的认识范围,充其量只是人类认识的一种策略。在人类整体与世界整体的认识关系中,其实是无所谓领域划分的,因而也不存在不同认识领域的不同手段问题。美国哲学家威廉·佩珀雷尔·蒙塔古 1925 年在《认识的途径》一书中就指出,达到知识的途径具体包括逻辑的六种方法:权威主义方法、神秘主义方法、理性论与经验论的各种方法、实用主义方法、怀疑论的方法、各方法的初步联合和总联合<sup>[10]</sup>。这些认识的途径无疑是适用于各个认识领域的,因为他所说的认识的途径就是哲学层次的方法,实际上他这本著作的原名称就是“The ways of knowing or the methods of philosophy”。这本著作的出版已近百年,在此期间,哲学认识论和方法论又有长足进步,现象学、解释学、分析哲学等方法已被普遍接受,各认识领域共享哲学方法的局面可以说已经初步形成,所谓“教育认识的手段”实际上也只能是一种习惯性的说法

而已。在此基础上或说在此前提下,我们便可以说,教育认识的手段与其他认识领域的手段并无根本的差异,在求知的取向上也是分途于发现与发明,最多可以附加上更适用于人文科学研究的哲学解释学。但相对而言,发现和发明还是要更为基本一些。发现的目标一定是既有的和既存的,在操作上是要祛除现象的遮蔽和无关信息的干扰,以实现认识者与事物真相的照面,就教育认识来说,与研究者照面的当然就是教育的本质和教育运动的规律;发明本身就是创造性的,在操作上是人在一定的理念支配下运用已有的元素组织出从未有过的事物。由于发明不能不基于发现性认识的成果,只是接受了人文希望的引领,因而也可以视之为发现性认识与人的需要的联姻,在效果上是对发现性认识的升华。如果发明的成果在未来能够得以实现,客观上改变了作为教育认识对象的教育事实,也可以说是具有认识论意义的。至于哲学解释学,其更大的意义在于对人文事物认识的合理解释,作为认识的途径和手段,还需要进一步的开发,恕不赘言。

### (三) 结果上的事理与学理

通过教育认识,认识者究竟想获得什么?他们实际上又获得了什么?这是学科体制下的教育认识者十分感兴趣的问题。这个问题听起来没有悬念,人通过认识不就是为了获得知识吗?沿着这一思路,认识者通过教育认识想获得的和实际获得的只能是教育知识,但仅仅满足于这样的答案,我们不仅对教育认识的结果难以把握,而且还会阻碍我们对教育认识整体的认知。窃以为,教育作为一种人文的和创造性的活动这一事实,决定了教育之知就是教育之理;反过来,凡不具有“理”的知识,即使享用了教育之知的名号,也只是与教育之知有关,但它本身一定不是教育之知。基于此,一切关于教育的认识,不论其形式为思想还是理论,其内容均是关于教育的道理,从而,若想从教育学中获得不是道理的教育知识,必是不切实际的。那么,我们的教育(学)研究者便需要在追求教育之理上形成自觉,否则就可能会把功夫下到教育认识之外。我们需要理性地面对一个事实,即从人们具有“想把教育做好”的念头开始,“教育”就成为不断更替的“好教育”。我们今天批评的现实教育,曾是历史上人们的理想;而我们今天引以为自豪的教育,或将被我们的后人部分甚至全部否定。在历史的辩证运动中,每一次的否定均会以旧的存在“不合理”为由,同样的,每一次的自豪背后一定隐藏着自豪者理性上的自信。既然如此。人类通过教育认识一定是要获得一定历史条件下的、真的、善的和美的教育之理。与此相应,西方英语国家的学者对表征教育学知识的“pedagogy”和“education”早已经进行了反思。美国俄亥俄州立大学的哈丁在1951年首次提出用“educology”一词表示关于教育的知识体系(a fund of knowledge about education)<sup>[11]</sup>,中国学者则将它翻译为“教理学”,其对“理”的强调在一定程度上可以支持教育之知即教育之理的判断。如果教育认识尚未接受学科的规制,我们对这一问题的谈论即可结束,但现实却是学科规制下的教育认识已经发展成为最有效率和最具规范的教育认识,因而对于教育之理还需要做进一步的分析。笔者以为,教育之理在教育认识领域实际呈现为教育事理和教育学理两种形态。其中,教育事理是教育这件事情背后的道理,可以继续划分为教育的宏观运行之理和教育的微观操作之理;教育学理,论其根源也是教育这件事情,“但它呈现的是承接教育历史的每一个当下中的人们对教育这件事情的最纯粹、最具有逻辑可靠性的理论建构”<sup>[12]</sup>。概言之,教育认识的结果就是教育之理,它以教育事理和教育学理两种形态现

实地存在。

最后,我们有必要郑重地审视已经职业化的教育认识主体,并把他们定位为教育认识劳动者,其社会学的、政治学的和经济学的意义前文已有略论。而在系统考察了人类教育认识的对象、手段和结果之后,则有条件对教育认识劳动者做更务实的理解。就价值而言,历史的选择已经足以证明他们存在的必要,但他们自身价值的实际实现以及他们在教育领域以至在整个社会中的形象,则完全取决于他们自己。现实地看,作为职业劳动者的教育认识主体,教育(学)研究者的地位在教育变革的需求中无疑愈来愈稳固,质疑教育研究存在价值的声音已经微乎其微,但是教育研究的现实状况及其影响下的教育研究者的形象远未达到理想状态。这种局面的改变,并不能依靠行政式的操作,也不好静候教育实践者在未来对教育认识领域的自然理解,很显然需要教育认识主体历史性的全面自觉,这中间较为重要的是教育认识者先要对自己作为劳动者的角色清楚认知。通俗地说,教育认识者须持续意识到自己的研究活动是与个人,更是与群体生存和发展相联系的劳动。既然是劳动,就必然具有创造的意蕴。教育认识者自然要拥有劳动的理性,知道自己是为了求教育之知、为教育之用,知道自己必须发现、发明和创造,并知道自己应该获得教育的道理,否则,与教育认识相关的资源就很可能被浪费,他们自身的价值也随之不被信任。

#### 参考文献:

- [1] 曼弗雷德·盖尔.康德的世界[M]. 黄文前,等译.北京:中央编译出版社,2018:164-165.
- [2] 桑新民.教育究竟是什么?[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),1987(3):31-38.
- [3] 袁林.人类认识新探[M]. 北京:人民出版社,2013:49.
- [4] 冉奥博,王蒲生.英国皇家学会早期历史及其传统形成[J]. 自然辩证法研究,2018(6):75-79.
- [5] 张江明.学会工作理论与实践[M]. 广州:广东省社科联,1991:47.
- [6] 李景源.认识发生的哲学探讨[M]. 北京:中国社会科学出版社,2016:74.
- [7] 中办国办.关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见[N].人民日报,2021-07-25(1).
- [8] 姚远,王睿,姚树峰.中国近代科技期刊源流:上册[M].济南:山东教育出版社,2008:58.
- [9] 齐振海.认识论探索[M]. 北京:北京师范大学出版社,2008:110.
- [10] 威廉·佩珀雷尔·蒙塔古.认识的途径[M]. 吴士栋,译.北京:商务印书馆,2012.
- [11] 范国睿.教理学的产生及其影响[J]. 比较教育研究,1995(2):40-42.
- [12] 刘庆昌.从教育事理到教育学理“教育学原理”70年发展的理论反思[J]. 中国教育学刊,2019(10):1-8.

【责任编辑:王建平,助理编辑:何婉婷;责任校对:王建平】

## ABSTRACT

### The Outline of Human Educational Cognition

(By LIU Qingchang)

**Abstract:** As regards human educational cognition, our epistemology should pursue the answers to the following questions. First, how does the field of educational cognition come into being? Does it go hand in hand with educational activities? Second, what is education as the object of education cognition? Third, what does “educational cognition” as a verb mean? What does it pursue? Fourth, how should we perceive the subject of educational cognition? As a response to the above questions, we start with examining educational cognition in the secular sense and use the method of philosophical speculation to obtain the following basic judgments about human educational cognition: “educational world” is the complete object of educational cognition in the sense of philosophical epistemology; educational research is the basic mode of human educational cognition in terms of its origin and system. Educational cognition is the creative labor connected with human existence and development. Thus, education-cognizers should be endowed with the rationality of labor and know that they work for the knowledge of education and the use of education, that they must discover, invent and create, and that they should obtain the truth of education through educational cognition.

**Key words:** educational cognition; educational world; education research; education knowledge

### The Selection and Application of National Governance Units in the Perspective of “Line-Block Structure”

(By YANG Long, WU Hanbo)

**Abstract:** China's national governance is accomplished by spatially dividing the country into several types of governance units according to the nature of governance tasks and governance needs. Various governance units are generated, used and managed through “lines” (vertical functional departments) and “blocks” (hierarchical governments) and exhibit the current state embedded in the “line-block structure”. The characteristics of “line-block structure” with “blocks” as the main body and “lines” as the supplement determine that the governance units are based on the substantive governance units and supplemented by the quasi-substantive and virtual governance units. The “blocks”, the “lines” of vertical management and the “lines” under dual leadership have different choices for governance units according to different governance tasks. The “lines” of central ministries and commissions carry out classified management of administrative areas and functional area, not only reflecting the interaction between “lines” and “blocks” but also forming a new relationship between “lines” and “blocks”. Analyzing the mutual embedment between the “line-block structure” and governance units can provide a new perspective for perceiving the role of governance units and the relationship between “lines” and “blocks”.

**Key words:** national governance unit; line-block structure; administrative area; functional area

### The Adaptive Transformation of Mega Cities to Digitalized Social Governance: A Case Study of Block Data Management in Shenzhen

(By YE Lin, DENG Ruibin)

**Abstract:** Social governance in China has been transformed with the advancement of technology and development of the society. The studies of social governance transformation in China primarily focus on the behavior, outcome and strengths and weaknesses of grassroots governments in the digitalization of social governance but ignore the investigation of the process and its internal factors. Adopting the adaptive governance theory, this study analyzes the case of block data governance in Shenzhen and argues that data has become an important asset for social governance reform, leading the innovation of social governance and pushing the adaptive transformation of social governance of mega cities. Attention has to be paid to the legitimacy, reliability and sharing of data in order to promote cooperation among government agencies, participation from social sectors, and the institutional design and policy innovation of digital technology application.

**Key words:** digitalization; social governance; adaptive governance; block data management; Shenzhen

### The Discourse Practice of Smart Cities in China: An Analysis Based on Policy Discourse Network

(By LI Zhichao, LIU Shaodan)

**Abstract:** The term “smart city”, a foreign term in origin, has gradually come to denote an important policy concept and become a practical carrier of urban construction in China. The multiple-actor characteristic and structure of smart city discourse in the different stages of smart city construction in China is described in terms of policy discourse, and the evolution of policy discourse of smart city from an overseas concept to a policy concept and then to policy practice is analyzed. It is found that there have been three stages from the introduction of the concept “smart city” to its nationwide spread: the concept introduction stage, at which the local govern-