

第一编 后现代主义与教育

教育观的现代性危机与新路径问题研究^{*}

现代性(Modernity)^①是20世纪晚期西方哲学所关注的重要概念,也毫无疑问是我们时代最重要的焦点性话题之一。^②自20世纪70年代以来,西方兴起了对理性、主体性等启蒙运动以来的现代性核心思想的批判,现代性的教育观也受到了后现代主义的批判与挑战,我国教育理论界出现了批判现代性、崇尚后现代性的倾向。有的学者宣告了现代性的教育观的衰微,倡导走向21世纪的“量子教育学”,^③还有的学者吹响了21世纪中国教育学倡导后现代主义的号角。那么,究竟如何看待自启蒙运动以来现代性的教育观的合理性、危机与出路,怎样回应后现代的批判,教育理论、教育研究向何处去?这是摆在我们面前须回答的重要问题。

* 本文为教育部哲学社会科学“十五”重点研究项目(项目批准号01JA880002)的阶段性成果之一。发表于《教育研究》2005年第3期,原名《教育观的现代性危机与新路径初探》,内容稍有增删。《高等学校文科学术文摘》2005年第3期转载。

① 关于现代性,国内外学术界众说纷纭,我采用认为现代性是现代社会生活中关涉价值观念层面的重要概念的观点,即现代性主要包括这样一些核心价值,如自由、理性、科学、民主、正义、主体等。详见俞吾金,等.现代性现象学[M].上海:上海社会科学出版社,2002:24-37.

② 衣俊卿.现代性的维度及其当代命运[J].中国社会科学,2004,(4).

③ 陈健翔.量子教育学:一百年前“量子爆破”的现代回声[J].教育研究,2003,(11).

所谓现代性,主要体现为以数学和物理学为基础的现代科学理论以及由启蒙运动引发的理性精神和历史意识,特点为“勇敢地使用自己的理智”^①来评判一切。在自然科学领域,人类可以通过理性获得科学知识,并且以“合理性”、“可计算性”和“可控制性”为标准达至对自然的控制,其口号是“知识就是力量(权力)”^②;在社会历史领域,人类应当相信历史的发展是合目的的和进步的。同时,与科学革命和启蒙运动相伴随的是对宗教的猛烈批判,它改变了人们的思维方式和世界观,形成了人们的理性意识,推动了反宗教蒙昧迷信运动,催生了主体性意识,产生了现代的自由、平等、博爱、进步等世界观,形成了所谓的现代性。随即人类开始了理性“为自然界立法”、为道德立法、为社会立法的时代。

现代性的核心理念是理性(Rationality)。现代性的演进过程是一个不断趋向合理化的过程。^③ 抽象还原、定量计算、准确预测和有效控制是它所遵循的基本逻辑。从某种程度上说,现代性的演进过程也就是按照可度量、可通约、可计算、可预测的严格程序对自然和社会进行改造、控制和组织管理的过程。这个过程带来了规范和高效,但作为代价,人的丰满个性却被压扁。在生产系统中,人被还原为像标准部件一样可以随意置换的操作工;在官僚系统中,人还被还原为无价值偏好的职能角色;在大众文化中,甚至艺术创作也服从于机械复制程序,成了标准化生产的文化工业。^④ 理性是人们判定一切存在的合理性法庭。理性是人之为、区别于动物的内在规定性。主要体现在人改造自然、改造社会的能力,即人的主体性。按照理性的

① 康德. 历史理性批判文集[M]. 北京:商务印书馆,1990: 22.

② 马克思·韦伯认为,维理智论越是排挤对魔法的信仰,因而世界的事件越是“非巫术化”,越是丧失其魔法的思想内容,仅仅还“是”原来模样和“正在发生着的”事情,而不再有什么“含意”,因而也越加迫切地对世界和生活方式“作为整体提出要求”,它们有意义地、“理智地”、安排得井然有序。韦伯. 经济与社会(上)[M]. 北京:商务印书馆,1998: 568—569.

③ 张凤阳. 现代性的谱系[M]. 南京:南京大学出版社,2004: 303.

原则构建人与自然、人与社会、人与人之间的关系,并用理性原则规约人的情感、欲望、意志。现代性的典范就是做理性的人。人是万物的目的,即世界的存在都要服务于人类。人是能够自我完善和自我发展创造的,这是人的主体性最鲜明的体现。创造性和自由是人类自我完善的两大动力。人是理性的存在物,也是为其理想奋斗的存在物。所以人在创造、改造世界的同时也在改变自己。从某种意义上说,理性就是让事物以数学的方式呈现自己,或者教人们以数学的方式认识事物。由于这种认知方式在提示自然方面呈现出无比的优越性,资本主义的充分发展把经济生活和社会生活日益数学化,最后在交换价值及其货币符号的标准形式上,完成了对所有人类行为的还原与通约。以至于现代经济在某种程度上是一种数字管理式的经济。商品经济在一定意义上是反神秘主义、英雄主义和浪漫主义的,它所强调的是公益的齐一性、通用性、可重复性、可置换性。因此,以抽象还原和定量计算为特征的数理思维就逐渐取代传统的神话、巫术和素朴经验,成了现代知识构建的基本样式。

此外,现代性的核心理念还有主体性和世俗性。主体性真正意义上的奠基人是笛卡儿和康德。他们认为只有人才有主体性,只有人才是世界的中心和主人。人是万物的目的,即世界的存在都要服务于人类。人是能够自我完善和自我发展创造的,这是人的主体性最鲜明的体现。创造性和自由是人类自我完善的两大动力。人是理性的存在物,也是为其理想奋斗的存在物。所以人在创造、改造世界的同时也在改变自己。现代性认为人类的历史是以理性为主体的历史,历史是由理性的人创造的,人类最终能够战胜野蛮、自私,走向文明。现代性的形成过程是一个“祛魅”的过程,也是人性复归的过程。现代性重新肯定对人间爱情、幸福等的追求,重新肯定世俗的生活,即是一个由一神论向自然神论、无神论的转变,由虔诚的宗教崇拜向世俗主义的转变过程。在西方,这种世俗化的结果即自由主义、功利主义和资本主义。韦伯认为,支配人类行为的是物质利益,而不是理念,但是由理念所创造出来的世界图示,就像铁路上的扳道工,往往决定着轨道的方向。在这个轨道上,利益的原动力驱动着人类的行为。熊彼特也认为:“经

济模式是逻辑的母体。”^①

在启蒙精神的指引下,教育理论也开始了她的现代性之路,主要表现在目的观、研究观、课程与教学观、教师观上。第一,“儿童的教育不应是为了现在,而是为了将来可能改良到的一种社会境界,即适合于人类理想与人生全部目的的境界。所以,教育要面向未来,为未来培养人”。从夸美纽斯的“把一切知识教给一切人”到卢梭的“培养‘自然人’”;从黑格尔的塑造具有普遍心灵的“理性人”、^②赫尔巴特的培养“有道德的人”、小原国芳的培养“全人”,到涂尔干的培养国家公民;从斯宾塞的“教育为完满的生活做准备”,至我国培养全面发展的人的教育目的等,都是以“未来人”、“理性人”为前提假设的。第二,“教育方法必须成为一种科学”。从赫尔巴特的“教育学作为一种科学,是以实践哲学和心理学为基础的”到斯宾塞极力推崇科学,倡导用科学精神去研究教育,在教育中尊重科学的地位,又经拉伊、梅伊曼、涂尔干、桑代克通过实验、观察、统计调查等手段来描述科学的教育学能或作为社会现象的教育学的努力,现代性在教育学研究中确立起来。第三,以“什么知识最有价值——科学”为标志,科学逐渐成为课程设计的主导。在泰罗的强调绩效的科学管理模式的影响下,泰勒提出了课程教学的基本原理即泰勒原理。各门学科也都开始追求学科本身的体系、从本学科的角度把握世界的本质,追求各自领域的知识体系内的“完整性”、“系统性”、“逻辑性”、“权威性”。教学开始考虑序列与次序,依靠量化的手段来评价学生及教师。在教学上,追求统一的方式方法;在学习方式上,追求的是教师教、学生学,教师是中心与权威。第四,教师成为科学、理性和真理的代言人;教师的任务是塑造、培养、训练、传道、授业、解惑;教师的称谓充满着工业化、科学化甚至宗教色彩的隐喻,如教师是“园丁”、“蜡烛”、“人类灵魂的工程师”。教育是为经济、为政治、为人类生存服务的工具。

① 熊彼特. 资本主义、社会主义和民主主义[M]. 北京:商务印书馆,1979:154.

② 黑格尔. 法哲学原理[M]. 北京:商务印书馆,1979:188.

二

随着后工业社会的来临,后现代主义的兴起,西方出现了声势浩大的对现代性的批判,也出现了对现代性的教育观的批判。解构性后现代主义的矛头直指现代性的核心理念——理性。

应该说,理性是人类从蛮荒走向文明、从愚昧走向科学的基石。自柏拉图以来,特别是经过非理性居主导的中世纪,以笛卡尔为代表的理性哲学、主体性哲学的崛起,为近代科学与社会发展奠定了基础。到康德、黑格尔达到了人类理性光辉的顶点。自19世纪下半叶的一百五十多年来,反思批判理性逐步成为西方哲学的一股强大的思潮^①,尤其是20世纪70年代以来,后现代主义的崛起,理性更是各种哲学流派反思、批判、解构、拒斥的对象。从德里达的“解构”,到福柯的“人是近代的一个发明”,从利奥塔的拒绝宏大叙事的“向总体性开战”,到罗蒂的新实用主义的“后哲学文化”,宣布“哲学的终结”、“形而上学的终结”、“主体性的黄昏”,“人死了”,“作者死了”的声音不绝于耳。其对现代性的批判集中在三个方面:^②一是对以理性和主体性为核心的启蒙精神的批判。否定主体性这个概念,认为人是世界系统的一部分,要重视与自然的和谐;批判理性尤其是工具理性,认为理性、知识是权力的工具,理性是一种压迫性的、集权性的生活方式,和种族中心论的文化帝国主义是相同的。二是对元叙事即现代性的合法性的批判。合法性问题是构成社会典章制度的根据的根本性问题。利奥塔将元叙事看作是现代性的特征,即启蒙制造出一些作为真理的话语,他们作为形而上学的理念,被用来引导现代性事业,并赋予现代性的思想、制度和行为以合法性。他认为现代性的合法性已经丧失了,主要是由于科学技术的发展和欧洲所经历的政治现实。三是对西方传统思维方式的批判。即对柏拉图以来的本质主

① 从叔本华的意志主义、尼采的权力哲学、孔德的实证哲学、狄尔泰的精神科学到柏格森的生命哲学、杜威的实用哲学、萨特的存在主义、法兰克福学派,无不反思批判黑格尔为代表的传统理性哲学。这对反对绝对理性、绝对精神是有积极意义的。

② 陈嘉明. 现代性与后现代性[M]. 北京:人民出版社,2001:10-24.

义、基础主义和本体论的批判,对逻各斯中心主义的思维方式的批判,用“语言游戏”来解释意义和真理。教育理论深受哲学的影响,自杜威以来的百年来,反思批判教育中理性的呼声日益强烈。受存在主义、西方马克思主义特别是后现代主义的影响,西方出现了激进主义教育哲学,形成了后现代教育思潮,对现代性、教育观的现代性进行了激烈的批判^①,对传统教育中的现代性问题即理性、主体性问题进行批判与解构,其核心是反对教育中的规律、理性和主体性,拒斥教师的主导作用,对赫尔巴特为代表的传统教育观采取了激进的彻底否定态度,倡导知识的相对主义,历史的虚无主义,甚至全面解构教育中的理性和主体性。

在西方哲学和教育思潮的影响下,在新一轮课改的大背景下,国内学术界近几年来也开始对我国教育的现代性及其危机问题进行反思、评价、批判,发表了众多成果。一是反对科学主义、本质主义,倡导反本质主义的教育观;反对建立在传统经典科学基础上的所谓“原子教育学”;反对教育培养理性人、大写的人,倡导培养游戏人、生态人和小写的人。倡导建立在现代科学基础上的“量子教育学”;反对教育研究中的自然科学范式,倡导叙事研究和质化研究。二是反对理性主义教育观。反对用传统的认识论来研究教学过程,倡导教学中的体验和感悟;倡导教育回归生活,强调生活、体验、情感的重要性;倡导建构主义的知识观,强调知识的建构性、社会性、情景性、复杂性和默会性;倡导研究性学习,反接受式学习。三是反对教师的权威,反对教师的主体性、主导性,呼唤生命教育观,^②反对机器人教育观。所有这些探索,无疑对反思我国教育中存在的弊端有重要的积极意义。我国

① 从尼尔的《夏山学校》(1960)到波兹曼的《童年的消逝》(1982)以及古德曼《荒谬的成长》,从弗莱雷的《被压迫教育学》(1970)到伊里奇的《非学校化社会》(1971),从布迪厄的《再生产》(1970)到阿普尔的《意识形态与课程》都莫不如此。20世纪80年代以来,后现代主义教育思潮的兴起,从派纳的《理解课程》(1994),到多尔的《后现代课程观》(1993),诺丁斯的《学会关心》(1992)等等,代表了这一思潮。

② 仅此方面就有上百篇论著,如冯建军. 生命与教育[M]. 北京:教育科学出版社,2004:41-77. 叶澜. 让课堂教学焕发出生命的活力[J]. 教育研究,1997,(9). 于伟. 终极关怀性教育与现代人“单向度”性精神危机的拯救[J]. 东北师大学报,2001,(1).

自1999年以来进行的第八轮基础教育课程改革的初衷之一就是要解决教育观的现代性危机问题。新课改强调教育回归生活世界,倡导自主学习,合作学习和探究式学习,强调学生在学习中的体验和主体地位,强调课程的本土性、地方性和校本性,强调教育评价的描述性、多元性、动态性和个性化,强调终身学习的必备的基本能力的培养,强调建立民主、平等和谐的师生关系。这些无疑都是有积极意义而且是十分必要的,对于改变我国在基础教育方面存在现代性危机起着重要的积极作用。但是在这个过程当中,也出现了用体验代替认识,用生活取代科学、用“研究”、“发现”取代“传授”,用“能力”取代“知识”,“轻视知识”的教育思潮。^①甚至有人认为新课改的一个重要方面就是“玩中学、做中学”,^②“学生”取代“教师”、主张“教师死了”;过多强调情感、情商,强调质的研究,否定教育中有客观性、甚至规律性可言,排斥研究中的理论思辨和量化研究。对现代性及其核心理念理性及其主体性的反思批判,对我们反思所谓“理性霸权”、“科学霸权”、“主体霸权”、“教师霸权”、“知识霸权”有一定积极作用,但不能因否定“理性”、“主体”、“教师”的绝对权威性,而不要“理性”、“主体”和“教师”了,甚至“书本知识”都不要了,认识过程、量化研究都不要了,剩下的只是感悟和畅想、体验了。^③

三

那么,怎样看待我国教育观的现代性危机,解决现代性教育观的危机是否要彻底否定理性和主体性,怎样看待教育观的后现代主张?

我不赞成解决现代性教育观的危机就要推倒走向后现代的浪漫主义、感伤主义、伦理主义、激进主义的主张。我认为现代性及其教育观不可能退出历史的舞台,因为现代性没有丧失其存在的合理性,现代性的教育观也没

① 王策三. 认真对待“轻视知识”的教育思潮[J]. 北京大学教育评论, 2004, 3(3).

② 李建平. 玩中学, 做中学[N]. 中国教育报, 2002-7-11.

③ 王逢贤. 教育理论创新面临的挑战和期盼[J]. 教育研究杂志, 2004, (4).

有丧失它存在的合理性。

现代性是一个未竟的事业。现代性“并非某种我们已经选择了的东西,因此我们就不能通过一个决定将其动摇甩掉”^①。虽然现代性不可避免地存在内在的张力和冲突,在某种条件下甚至会走向极端导致破坏性后果,虽然现代性由于其内在的张力和冲突而出现了深刻的危机,但是,它对现代社会和现代人自下而上的不可替代、不可或缺的价值依旧没有丧失;虽然 20 世纪众多的现代性批判理论或文化批判思潮都具有产生和存在的现实基础,以及某种理论的合理性和价值,但是,一种冷静和合理的现代性分析或批判的任务绝不是把现代性当作一个不加区分的整体简单地固守或抛弃,而是对现代性及其面临问题的具体分析、修补和完善。因为,人类历史迄今为止的演进状况和发展趋势尚未展示出现代性完全终结的迹象,也没有为我们提出一种完全不同于现代性的文化精神、制度安排的可能性。^②我认为,无论如何限定、修正和批判,人们通常所熟悉的理性、启蒙、科学、自由、批判等现代性的内在要素,依旧是人类社会运行的主要支持力和前进的动力。哈贝马斯赞同对现代性的批判,但目的是为了发挥现代性的潜能,把启蒙思想家的理想实现出来,而不是走向相对主义,走向非理性。他认为后现代理论继承尼采非理性的批判传统,对现代性作了不符合实际的全盘否定。“现代性”和“后现代性”都可能犯错误,“现代性”的确是犯了错误,所以它一直处于“后现代性”的批判之中,但是批判“现代性”的“后现代性”也有可能犯错误。他坚持启蒙的缺陷应该用进一步的启蒙来改善,对理性的总体批判不能导致理性批判能力的丧失。他提出用转向沟通理(Communicative Rationality)来重建现代性的哲学基础。利奥塔曾高唱全盘拒斥现代性的后现代主义的赞歌,但在后来他却提出后现代“毫无疑问是现代的一部分”,“一部作品首先是后现代的,才是现代的”,“在这样理解之后,后现代

① 包亚明. 现代性的地平线——哈贝马斯访谈录[M]. 上海:上海人民出版社,1997:123.

② 衣俊卿. 现代性的维度及其当代命运[J]. 中国社会科学,2004,(4).

主义不是现代主义的终结,而是现代主义的新生,而且这种新生是持续不断的”。^① 利奥塔由于在对现代性批判的反思中,找不到后现代性所提倡的“合法性”,最后迫使他承认康德的“现代性”思想——承认理性主义,承认统一性、普遍性和总体性。事实上,现代性依然很强势,“现代性”仍统治着我们的“公共生活”。政治家依然执著于现代价值观,现代经济模式依然占主导地位。实现现代化依然是发展中国家的一个主要战略目标。现代性并没有退出历史舞台,全球的发展还依于现代性的发展。因为,现代性不仅是一个具体的历史阶段,而且代表了一种精神——不断地改造老世界的内在要求,即我们应该不断地发现新的科学知识来合理地改造世界,让它变得更加美好,趋向“善”的王国。因而“现代性”永远是在向人类提问:我们现在应该怎样做才能更好?在这个意义上说,现代性具有“解构”和“重建”双重取向。它注重的是当前,对过去持批判态度,以新知识和新发现构筑更美好的未来。由此我们看出,任何后现代主义的捍卫者都是现代性的捍卫者的孪生兄弟。尽管双方的侧重点不同,或以解构为先,或以重建为重,都是对“现在”的不同理解和态度。因此,后现代主义和现代主义可以被视为“现代性”的左和右两派,既互有攻讦和反驳,亦有相互渗透和启发,二者缺一不可。

现代性的教育仍是我国实现现代化的重要手段,也是现代人生存发展的重要手段。我国是发展中国家,现代化依然是我国当前和今后发展的重要目标。在我国的语境中,现代性本质上还不“在场”或尚未形成^②。也就是说,现代性尚未作为一种主导性文化模式和文化精神全方位地渗透到社会运行和个体生存之中。我国的主导性思维样式在本质上依旧是经验代理性、情感关系大于法律和契约。理性、自由、科学和主体精神还远没有在我国社会生活中扎下根来。仍然处于一种“无根”的飘浮状态。况且,“当前我国教育和人力资源的开发面临难得的机遇和严峻的挑战,如何使我国低

① Jean-Francois Lyotard. Answering Question: What Is Postmodernism, in The Post-modern Condition: A Report on Knowledge[M]. Minneapolis, translation by Geoff Bennington and Massumi. University of Minnesoda Press.

② 衣俊卿. 现代性的维度及其当代命运[J]. 中国社会科学, 2004, (4).

水平、不全面、发展极不平衡的教育与人力资源开发的基本状况彻底改观,把我国沉重的人口负担转化为丰富的人力资源优势是当前教育的一项战略任务”,因为“后发国家一般都通过教育发展和人力资本先导的模式,优先在教育发展和人力资本积累上缩小同先行国家的差距,最终实现对先行国家的经济追赶”。^①同时,在全球化时代,教育也成为国家安全和社会公共事业的重要组成部分。要增强国家综合实力,就离不开科学技术与现代化,就离不开国家意识与公民教育,离不开理性。因此,我国的教育尤其是基础教育不能不带有工具性、生存性与功利性。这就决定了我国当前教育的发展趋向和主导形态仍然是现代性的,只不过这种现代性多了些多元和差异的色彩。

我国现阶段的基础教育仍然要以现代性的教育观为指导,以确定性的知识教育为主,而不是“知识重要是重要,但比起情感、价值、态度来说,只能是第二位的”。^②后现代主义教育观大量进入我国教育界,它在对我国传统的教育模式给予巨大冲击的同时,对基础教育产生了负面的影响。有的从激进的建构主义观点出发,认为科学知识不是客观真理,而是由科学家大脑在其已有的对世界的认知图像的框架下自己建构的主观意志的产物。这样一来,教育、教学就没有非学不可的知识了,而学生的经验和参与便成了课程和教学的主体了。^③我认为,要正确地理解所谓科学的相对真理性。鼓励创新,崇尚质疑精神,绝不是否定科学的客观性和严谨性。一些夸大科学知识的不确定性的一个重要根据就是所谓现代量子力学中的海森堡的测不准原理(uncertainty principle)。其实,测不准原理直译应该是不确定原理,也即认为,微观粒子体系存在某种不确定性。但这完全是电子或微观粒子不依赖于测量而客观存在的本性,完全没有什么对微观粒子的物理量测

① 中国教育与人力资源问题报考课题组. 从人口大国迈向人力资源强国[M]. 北京:高等教育出版社,2003:9.

② 刘硕. 关于基础教育改革的几点思考[J]. 北京:北京师范大学学报(社会科学版),2003,(1).

③ 张红霞. 科学是什么[M]. 北京:教育科学出版社,2003:89.

不准的意思。^①我认为,在基础教育阶段,与其说给学生一个是事而非的后现代主义观念,倒不如说教给学生一个经典的、客观真理的科学主义观念。事实上,许多发达国家也是这么做的。如美国20世纪90年代的“2061计划”中的《面向全体美国人的科学》中明确指出,科学家们相信世界是可被认知的,他们认为运用智慧和借助扩展感官的仪器可以发现宇宙间各种特性的规律;即使暂时无法获得尽善尽美和绝对正确的真理,但获得日益精确的近似真理还是可以做到的。因此,他们相信,虽然科学理论是会变化的,但绝大部分知识具有持久性。也就是说,科学知识在较长时期内,具有客观性或真理性。^②

我们要从简单的梳理和罗列教育观现代性的负面影响的情绪化和简单化的解析模式中走出来,从内在性分析的角度,揭示现代性教育观的内在冲突及其原因,并为我国当前教育观的现代性命运作出更为理性和冷静的价值判断。我认为现代性教育观的危机在于人类理性的矛盾性,在于人类存在的矛盾性。因为人的存在既是功利的,又是超功利的;既是工具的,又是目的的;既是生命的,又是超生命的^③。人的存在的矛盾性使人类理性呈现出内在矛盾性。那么,如何看待和解决人类理性存在的内在矛盾呢?许多思想家都提出了众多的方案。早在古希腊,亚里士多德就将人类的理性分为理论理性(Sophia)和实践理性(Thronesis)。康德继承了这一思想,进一步分析阐释了启蒙运动中所倡导的理性及其内在矛盾,提出了纯粹理性(Pure Reason)、实践理性(Practical Reason)、审美理性等,反对人类理性的妄自尊大与形态的“大一统”,认为人是有限理性的存在。韦伯又提出了所谓工具理性(Instrumental Reason)与价值理性(Value Reason)的思想,影响深远。在当代,哈贝马斯为了解决现代性危机,又提出了沟通理性(Communicative Ration)的重要思想,在国际上产生了巨大影响。同时随着科学

① 何祚麻. 大论战——现代物理学研究中的哲学问题[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2000.

② 美国科学促进协会. 面向全体美国人的科学[M]. 北京:科学普及出版社, 2001: 3—5.

③ 高清海. 人的类生命与类哲学[M]. 长春:吉林人民出版社, 1997.

技术的发展,形成于牛顿时代的线性理性显露出其局限性,随之复杂科学的崛起,复杂理性(Complexity Reason)日益凸显出来。建设性后现代主义也提出人与自然和谐相处的思想;当然,英国著名哲学家波普倡导批判理性主义,法兰克福学派也以批判为己任,继承了德国古典哲学以及马克思的批判哲学思想,解构性后现代哲学极力主张解构、否弃、断裂、差异,向总体性开战,强调或显示的主要也是人类的批判精神、批判理性等等。我认为现代性危机产生的一个重要原因即是由于人类理性内部缺少必要的张力,造成冲突,从而表现为人类中心主义、工具主义、机器主义、经验主义、理性主义、非理性主义、公共主义、极端个人主义、无政府主义、相对主义的必然结果。我认为,现代性教育观的危机即是由相应的工具理性教育观与诗意理性教育观、主体理性教育观与宇宙理性教育观、线性理性教育观与复杂理性教育观、批判理性教育观与和合理性教育观、经验理性教育观与理论理性教育观、公共理性教育观与个人自由理性教育观之间缺少必要的张力,出现冲突,导致工具主义教育、机器主义教育、理性主义教育、权力主义教育、国家主义教育、无政府主义教育的必然结果。

我认为,现代性的教育观的出路在于现代性的与后现代性的教育观的有机整合——即走和合之路。中国传统哲学的精髓即和合,和合的主旨是讲生生,新生命的产生,强调共存、共生、中庸^①。和合不是否定矛盾,它承认冲突,但这种冲突是必须经过融合才能新生。和合是事物的根源,也是一种存在方式,也是一个过程。冲突与融合、汰劣与择优、烦恼与快乐都是和合作用的表现。^② 孔子讲“君子和而不同”、“礼之用,合为贵”,中庸是孔子学说中最基本的范畴,孔子教育哲学的鲜明特色就是“执两用中”的思想方法。以权变时中的理性精神,适度把握、适当处理和回答诸如性与习、学与思、知与行、文与道、博与约、故与新等关系^③。老子亦讲“负阴而拒阳,冲气

① 张立文. 和合学概论[M]. 北京:首都师范大学出版社,1997.

② 张立文. 和合与东亚意识[M]. 上海:华东师大出版社,2001:217.

③ 于建福. 孔子的中庸教育哲学[M]. 北京:中央编译出版社,2004:1-2.

正为和”、诸子百家多以求和为最高境界。从和合论出发解决 21 世纪人类面临五大冲突,即人与自然、人与社会、人与自我、人与人以及各文明之间的冲突,就要选择和生、和立、和达、和处、和爱的办法。和合辩证思维是中国传统文化的精髓,也是人类人文精神和时代精神的体现。建设性后现代主义从怀特海的过程哲学以及过程神学出发,倡导整体有机论、创造性和对世界的关爱,强调共同体中的人(person-in-community)为核心的人的关系性,强调共生(symbiosis)和“双赢”(win-win),反对非此即彼(either/or)的思维方式,由此出发提出了对现代性的否定的主张。^①但他们否定的是现代性的霸权,而不是它的优点;否定的是它的局限,而不是它的存在。和合之路亦是辩证法的要求,马克思的唯物辩证法侧重的是对立性和否定性原则,而和合辩证思维强调的是“和合性原则”。我们认为仅讲二元对立是不对的,无论是社会发展还是教育变革,都要讲辩证法,既讲对立亦要讲统一,要循序渐进,不能走极端,搞激进的变革,要多讲结合与互补。人类教育思想发展的历史也即是批判创新的历史,又是继承综合的历史。人类教育思想发展到今天已经超越了两两对立、水火不容或分道扬镳、互不相干的历史,进入了不同的教育思想之间既相互对立有相互兼容,既相互批判又相互吸收的新阶段。^②

由此,所谓走向和合的现代性的教育观即在坚持现代性的前提下,吸纳后现代对现代性的合理批判,在有限理性主义指导下的现代性,表现在以下几个方面:

第一,坚持教育的目的性和工具性。人类活动的最大特点是其行动的目的性。尽管人类的发展在时间和空间上会有断裂现象,但这并不意味着明天和今天没有必然的或可能的复杂关系。人类活动的目的性就意味着人类不仅要思考“有”的问题,还要思考“无”的问题。“有”即是当下的、眼前的或今天的问题,而“无”则是未来的、明天的、理想的甚至是乌托邦的问题。

① 王治河. 全球化与后现代性[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2003: 266.

② 王策三. 认真对待“轻视知识”的教育思潮[N]. 北京大学教育评论, 2004, 3(3).

教育作为培养人的一项社会活动,就不能不带有目的性和未来性。强调教育的目的性,丝毫不意味着倡导整齐划一的“机器人”教育目的观,也不意味着“教育目的”的“话语霸权”、削平“个性”与“差异”,我们应该倡导富有个性、弹性和本土化的特点的目的性,倡导工具人与目的人统一的“生态人”的教育目的。人是一种悖论性的存在,即是工具性存在与诗意性存在、物性存在与超物性存在的统一。针对当前从伦理主义、感伤主义出发,对教育观现代性的批判,这里需要特别指出的是人的存在首先是工具性存在。因为“全部人类历史的第一个前提,无疑是有生命的个人的存在”,^①“人们首先必须吃、喝、住、穿,然后才能从事政治、科学、艺术、宗教等等”。^②但今天许多学人却轻视、忽视甚至蔑视这个基本事实。人类教育发展的历史也表明,人类的教育主要是工具性的教育、生存性的教育,即教育主要是满足作为工具人的生存需要,同时兼顾作为目的人的超越性需要。在相当长的历史阶段里,人类仍然难以摆脱作为工具的历史命运,尽管康德在二百年前就大声呼唤“不论是谁在任何时候都不应该把自己和他人仅仅当做工具,而应该永远看做自身就是目的”。^③当然教育也难以摆脱工具性的历史定位。人类及其教育的发展也将永远在历史主义与伦理主义的二律悖反中悲苦前行而难以逃避。让年轻一代学会学习与学会生存,成为人力资源的一部分,促进人的和谐发展应成为当代教育的核心目标。

第二,坚持有限理性的教育研究观。教育是复杂的社会现象,也是一个开放的动态的社会系统。教育中充满着必然、可能与偶然,存在着现象、事实与本质。教育研究既需要量化、试验、实证的自然科学方法,也需要描述、体验为主的质的研究方法。后现代的反本质主义、反一元论、反绝对基础、反唯一视角、反纯粹理性、反唯一正确方法的假定是有积极意义的,但这并不意味着在教育研究中怎么都行,更意味着万事万物没有质的规定性了,不

① 马克思,恩格斯. 德意志意识形态[M]. 北京:人民出版社,2003:11.

② 马克思恩格斯选集:第3卷[M]. 北京:人民出版社,1972:574.

③ 康德. 道德形而上学原理[M]. 上海:上海人民教育出版社,1986:86.

需要理性了,不需要科学研究了。因为事物是有质的规定性的,尽管这种规定性是有条件的,这种规定性来自于科学共同体的共识;尽管这种规定性是相对的,但不意味着它是任意的,它也是有相对的稳定性和确定性的。我们主张有限理性的教育研究观,尽管任何理论都是一种预设和假设,都有局限性。况且,深受后现代思想影响的课程学者很容易陷入“形而上学的迷雾”,使得课程理论演变成随个人哲学兴趣阅读漂流的“语言游戏”。^① 但理论不是游戏,教育研究的理论是有其价值和伦理底线的。教育研究当然需要本土的、个案的情境化的研究,但也离不开寻求共同性、一般性的量化实证研究。教育研究不仅需要直观、情感、体验与感悟等非理性,更需要逻辑、理性与科学态度。

第三,坚持有限理性的课程与教学观。尽管在信息时代,知识激增,科学知识的增长出现了不确定性,但这并不意味着科学知识不重要了。课程内容应以传授科学知识、方法为主,以传递间接经验和理性知识为主,而不是以情感、信仰、直觉等非理性的知识经验为主。强调课程与教学评价的多元性、描述性、建构性与模糊性,但不意味着可以取代知识的共同性,共通性和确定性;强调学生学习的建构性、学生学习兴趣和体验的重要性,强调学习的愉快性、情感性和发现性,强调学生在学习中的作用,但不能忽视教师的主导作用,不能忽视理性、认知和接受在学习中的作用,也不应该忽视学生的学习过程是一个需要艰苦努力的过程。强调能力培养的重要性不能以忽视知识传授为代价,重视能力对,忽视知识错。^② 在可预见的未来,学校还是以课堂教学为主,知识传授仍是当前和今后基础教育课程的第一要务,教学方式仍是以接受式为主、发现与探究式为辅。

第四,坚持教师是主导者、示范者的角色定位。在教育过程中,教师要永远尊重学生,我们倡导教师和学生是一种朋友式、合作式的伙伴关系,但这并不意味着教师对学生就没有要求和约束了,也丝毫不意味着教师没有权

① 钟启泉,等.多维视角下的教育理论与思潮[M].北京:教育科学出版社,2004:101.

② 蒋建华.重视能力对,忽视知识错[N].中国教育报,2004-3-6.

威性和主导性了。因为学生的学习过程是一个艰苦的、需要引导的过程,网络时代的来临不意味着教师死了,不意味着学生在知识方面不需要教师引导了。我认为教师既是平凡的人,是常人,教师当然也有自己的七情六欲,但教师又是不平凡的人,也不是常人,因为教师面对的是正在成长中的未成年人。世界是一个价值有涉的“大森林”,既有天使也有魔鬼,既有真善美也有假丑恶。学生正处于成长时期,需要教师等来自成人世界的保护与引导,教师的重要职责是价值引导与人生辅导;我们固然应该解构二十世纪六、七十年代那个特殊历史时期宣传的不食人间烟火的、意识形态化的教师难以荷负的高、大、全式的形象,但也丝毫不意味着教师像机器一样只是一个中性知识的传播者,也更不意味着教师在价值观念和德行上怎么都行了。我认为教师依然肩负着塑造未成年人心灵世界与美好未来的崇高使命。因此,所谓教师专业化不仅意味着教师要有精深的专业知识与技能,还要有健全的人格、高尚的情操和乐观的人生态度。因为在所有的教育教学手段中,教师无疑仍然是最重要、最有效、最经济和最适用的。

总之,现代社会的发展孕育了教育的现代性,教育已成为人力资源开发和公共事业发展的重要组成部分。现代性的教育是一项未竟的事业,现代性的教育观仍如日中天,因为使人成为人力资源的一部分,仍然是当下对人的生命的最基本的、最重要的关怀。现代人的精神危机、生命意义危机、存在危机又催生了对教育观的后现代性的呼唤。我认为,就我国的历史发展阶段和本土特质来说,教育观的现代性危机及其出路只能是走和合之路、走辩证统一之路,走改良之路,也就是走有限理性的教育改革之路。

论人类中心主义及其合目的教育观问题^{*}

人类中心主义是启蒙思想的标志与重要成果。近年来,随着工业化社会种种弊端的出现,在全球范围内兴起了对人类中心主义的种种讨伐。有的从后现代主义出发,有的从神道主义出发,还有的从生态主义出发,批判由人类中心主义所带来的对环境、生态、资源造成的种种破坏。随之而来的是对人类的进步、文明,对人类历史发展规律的怀疑和批判,一时间,历史虚无主义、犬儒主义、神道主义、生物主义开始流行。随之而来的是对人类未来的悲观失望,以及对教育和人的发展规律的种种怀疑和批判。那么,究竟如何看待人类中心主义及其历史命运,如何看待人类的命运与教育的未来?

教育是由人的需要而产生的,是为人服务的,因此就不能不带有强烈的人类中心主义的色彩。即使是保护动物、保护生态的教育,也是为了人类。这个问题在过去不是问题,但是进入 20 世纪 50 年代以来,却成了一个突出的问题。有人认为,人是地球上的癌,人是万恶之源;有的把动物说的似乎比人还善良,还要有德性;有的从深层生态学出发,大讲以动物为本的“可持续发展教育”。更有甚者,被启蒙精神取而代之的神本主义及其教育观又恢复了生机,大有方兴未艾之势。有的从宗教神学出发,以反对现代性给自然界带来的“祛魅”为由,大讲“敬畏自然”、“神话自然”,希望靠宗教神学来挽救人类及其教育的危机。在此种背景下,为正本清源,澄清模糊甚至错误的看法,防止教育步入误区,有必要在此回顾、反思、论证人类自启蒙运动以来形成的也是其核心思想的人类中心主义及其教育观。

^{*} 原载《教育研究》,2006 年第 1 期。