

DOI: 10.16382/j.cnki.1000-5560.2019.04.006

# 教育意念的结构

——基于教育本体论的视角

刘庆昌

(山西大学教育科学学院,太原 030006)

**摘要:**教育意念的发生是与人类价值观念和生命关怀意识的自觉联系在一起的。能让教育行为呼之欲出的价值观念和生命关怀意识自觉,应是教育意念发生的前奏。一旦这种自觉的意识向现实的方向强烈流动,教育意念就会自然出现。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。从内容上看,教育意念内含教育意识与意向、教育情感与意志及教育构思与设计三个部分;从水平上看,教育意念内含情境依赖、情意促发和概念自觉三个层级,它们共同构成了历时的教育意念结构。教育意念是一种客观的存在,而且已经到达概念自觉的水平。在理论上把教育意念和教育行为并举,一方面在更基本的层面呼应了教育理论与教育实践,另一方面有利于人们从源头上梳理教育中“想”的内容。

**关键词:**教育意念;教育行为;教育情感;教育意志

## 一、问题的缘起

维特根斯坦在论数学时说过,“数学家不是发现者,而是发明者”(维特根斯坦 2003,第69页附录2),意思是说“数学家的任务不是要发现早已存在的数学对象(公式、定理、公理等),而是要发明某些数学规则、发明某些计算技巧甚至发明某种新的数学”(樊岳红 2016,第166页)。这一认识引起了我对教育学的思考,具体来说,现实的教育学家,他的思考对象固然是已成事实的教育,但教育学家难道是毋庸置疑的发现者吗?尽管教育学已经设定自身的任务是透过教育现象、发现教育的本质和规律,但谁又能否认教育的本质和规律实际上更是人际的和社会的建构生成?借用萨特的“存在先于本质”一说,假如我们认可人在最初一无所有,只是后来才成为他自己设想的和愿意成为的人,那么属人的教育在最初何尝不是一无所,也只是到了后来才成为人自己设定的、为了人的选择和实现才进行的教育呢?进一步讲,如果人的教育也是某种选择和意愿的结果,那它的本质实际上也近似于一种人造物。而当教育的历史到达一定阶段时,作为人造物的教育本质应该不是简单的历史自然生成可以解释的,而是依赖于人自己的设定与构思。作为这一事实的后续结果,教育思考者以至后来的教育学家和他们的教育学,就是在履行为了人自己的选择和实现而进行的设定和构思教育的职责。

无论是循着本质主义的认识路线,还是接受了经验主义的研究范式,教育学家都是在寻找和发现某种既有的教育客观存在,但问题的关键是,既有的教育客观存在并不是自然界原有的,而是人曾经的构思和选择之现实化,从而,所界定的教育概念或是所阐明的教育原理中内含的是人自己的规定和社会互动生成的道理。回顾教育概念的生成和演变,我们能感觉到从简单、幼稚到复杂、成熟的过程,在这一过程中流动的是人对教育逐渐深刻的认知和日益精细的规定。较早关于教育的陈述基本上是对

教育经验现象的描摹“上所施下所效”呈现的是教、学的行为结构“养子使作善”呈现的是目的、手段的关联。值得注意的是,当目的得以表达时,意念就在教育概念中显现了出来。意念,是一个朴素而特殊的概念,在我们的日常语境中接近于念头,而在学术语境中,只是在有限领域的有限使用,因其过于内在和容易引发局限性联想,并非一个常用词汇。我注意到,意念一词目前主要集中在人体科学、社会学和文艺评论三个领域,其意义因语境各有不同的侧重:人体科学领域的意念是指一种超物质的力量;社会学领域的意念高频次地出现在自杀问题的研究中,自杀意念、自杀尝试和自杀死亡共同构成自杀现象的基本理论解释;文艺评论中的意念则指潜藏于艺术家深层意识中的基本观念。虽然各有侧重,但有一点是共通的,即意念是一种精神性的存在。除了人体科学中的意念指一种能够直接作用于对象的力量,一般意义上的意念则是行为或近或远的蓝本。

教育概念中并没有对意念的直接表达。人们通常把教育界定为一个行为系统,最具有代表性的是视教育为培养人的活动,这种把握其实已经渗入了人们对教育的先行理解,不过也算得上一种对教育的描述性界定。然而,人们对教育概念的界定从来就不是纯粹的描述,对“培养人的活动”进行限定的“有目的、有计划、有组织”,分明就是支撑或引发教育活动的教育意念系统。至少在日常思维的水平上,我们可以把目的、计划作为与具体教育行为可以对举但无法分开的教育意念范畴。现在我们对意念必须做出一个暂时的、不完全的规定,它无非是内在于行为者的深层、基本观念,此观念不仅是一种内容性的结构存在,而且是对象性的、方向性的和具有化为行为的动力特征的。深入理解“有目的”,其隐蔽的意念是把教育作为达成某种目的的手段,这是人对教育活动的功能定位;而“有计划”显然意味着为了达成某种目的,人在意识中对作为手段的教育活动进行构思,并直接指向未来现实的教育行为。其实,借助于流行的教育界定,我们就能够有如下的收获:其一,在先行教育理解的作用下,我们可以直接感受“培养人的活动”在经验世界的存在;其二,经验世界的教育活动绝不是人类通过遗传获得的本能,在它背后运动的是与现实教育活动无法彻底剥离的教育意念。之所以使用了“无法彻底”,是因为专门而专业的教育思想和知识生产客观上成为独立的系统,但这一系统存在的合理性只能是它在终极意义上与现实教育活动的统一。

应是“意念”这一概念在日常语境中近于“念头”的原因,教育意念才始终没有成为一个有效概念。然而,当我们发现无论多么高深的思想和多么复杂的行动均起源于某个意念这一事实,也许就能进一步认识到高深的思想和复杂的行动实际上是某个意念的展开。最初的某个意念恐怕难以称作教育意念,但如果有人说在足够成熟的人类教育活动背后不存在教育意念,一定是不可理喻的。从人类的教育活动还原到个体的教育行为层面,也许更容易说明教育意念的存在及其在教育整体中的价值。在丰富的教育历史基础上,我们立即能够意识到教育意念在两个维度的价值:其一,在教育行动的维度,教育意念一方面内含促发教育行为的动力,另一方面,越是逼近教育行为的教育意念越可能生长为直接支配教育行为的教育构思;其二,在教育划界的维度,教育意念实际上成为判定一种行为是否教育的依据。教育划界的维度无疑是一个重要而陌生的维度,其重要是因为教育划界是教育理性化的重要标志,其陌生则是因为教育作为人的实践活动不可能“纯粹是”或“纯粹不是”,这与属于人的认识活动的科学截然不同。正因此,科学划界不仅有益于纯正的科学认识活动,而且具有科学哲学的理论意义;而教育的划界,莫说之于教育实践,即便是在教育哲学认识中也未成为一个常规性的问题。然而,教育划界的确应该引起理论上的关注,只有这样,一切关于教育的设计和评价才会有坚实的逻辑前提。

有一个问题值得深究,即教育学为什么要发现教育的本质,为什么要界定教育概念。这绝不只是一个认识者的习惯和教育理论建构的需求使然,根底上是教育实践规范化的合理需要。如果这种需要没有被意识到,人们设计教育时必然会自动陷进技术主义的泥沼,人们在批判教育时必然会在功能和效果的范围内周旋。令人费解的是教育本质的追寻正逐渐淡出教育研究者的视野,代替它的是基于生活世界的教育意义阐发。被阐发出来的教育意义的确更能让人们感受到教育的真切,但教育意义的非唯一性和不确定性实际上又使得教育意义的阐发始终缺乏可靠的经验基础,以致所谓的教育意义更像

是非教育领域的价值与不可靠的教育经验基础的嫁接。也许我们应该用新的眼光看待本质的发现,而不是轻易抛弃蕴含人类智慧的本体论思维。为什么不能把本体论思维当作一种认识的策略呢?在认识策略的意义上设定本质的存在,无疑可以有效地获得教育历史变化和教育现实多样中“一而恒”的存在。我还意识到,教育本质追求是教育意念成为合法概念的重要前提。所谓本质是一事物区别于其他事物的基本特质,从而教育的本质就是教育之所以是教育的基本特质,是教育之所以是教育的根据。

现在的问题是,就教育而言,其所是的根据究竟在外显的、可感知的行为中呢,还是在行为背后的意念系统中?对这种提出问题的方式,任何人都可以提出质疑。我猜想人们质疑的理由应该是教育意念与行为的不可分离,但不能否认的是进入人的感知范围的只是行为,与其不可分离的意念只能被推知而无法被感知。换言之,人们基本上是在推知教育意念存在的基础上少有思考地把被人们常识上认可的某一类行为视为教育的。而关于判定教育是否真实存在的问题并没有这么简单。为了进一步说明教育意念概念的必要,我们不妨设想见到三个成人分别在打孩子,然后询问他们为什么打孩子,他们分别给出了以下的理由:(1)这孩子不打不行,如果不打,将来还不知道会成为什么人;(2)这孩子不打不行,谁让他砸了我家的玻璃;(3)我见谁打谁,正好碰见这孩子,就打他了。对于这三个理由,我们无需深思就能做出判定,即:(1)支撑的打孩子行为虽然不可取,但属于日常意义上的教育;(2)支撑的打孩子行为,也许有教育的成分,但基本上属于报复性质的惩罚;(3)支撑的打孩子行为,则纯属病态现象。对于“打”,我们是可以做物理学和生理学界定的,进而言之,三种情形中的“打”在外相上并无本质的差异,决定(1)理由支撑的“打”属于教育的根据并不在“打”这一行为本身,而在支撑“打”的理由之中。分析“打”的理由,便可知其中蕴含着担心孩子变坏、希望孩子学好的意愿,这正是最为基础性的教育意念。暂时遵循本质主义认识论的原则,我们甚至可以说教育在本质上是某种意念,因为发生和存在于被我们认为是教育场所和教育过程中的行为,如果与教育意念脱离,也只是可以发生和存在于其他任何场所和过程中的人类行为。在此认识基础上,教育意念的确需要我们做理性的审视,一个新概念的确立倒在其次,应有意义的是,借助教育意念的认识过程,我们或许会与更丰富的教育意义相遇。

## 二、教育意念的发生

教育意念的发生问题必然牵涉教育起源的种种思考,而关于教育的起源思考虽然具有理论的价值,却难以获得令人心悦诚服的结论。因而,即使可以预知教育意念的积极效应,但从一开始,我就意识到这是一个艰难的问题。之所以艰难,至少受到以下一些因素的影响:一是意念的内隐特征使得任何关于教育起源的思考难以建立在意念分析的基础之上;二是实证科学的信念使得关于教育起源问题的思考合理依赖于经验研究的结果,自然遮蔽了各种现实教育形态背后的教育意念;三是与日常经验相契合、又与实证科学密切关联的唯物认识论,虽然没有忽略意念(通常表达为意识与思想),但基本的立场是把意念置于从属的和派生的地位。在此认识历史背景下,提出教育意念概念这一事件本身就被抛入不利的认识环境之中,因而不仅需要更为缜密的思维,而且需要承担各种质疑的心理准备。我不得不虔诚地面对已有的教育起源学说,并从批判性的理解中获得启示。

面对生物学的教育起源论,我注意到的是主张者实际上捕捉到的是动物界一些类似人类教育的外在样态,比如大鸟“教”小鸟学飞、大猫“教”小猫捕鼠等,自然就被他们认为是一种教育现象。获得这种主张的方法是“观察+联想”,主张者观察到了动物的一类行为与人类教育行为在形态上的相似性,继而把两种世界的行为做了简单的比附联想,对动物的行为做了“就高”的判定,甚至会认为人类成熟的教育也是人进化完成之前作为动物的“教育”行为的延续。然而,对于这种主张,同样使用“观察+联想”的方法就可以被否定。研究者发现,“在实验室里人工孵出来的小鸟,没有见过任何鸟的飞翔,发育到适当的阶段,飞起来也跟其他小鸟一样。可知小鸟飞翔完全是本能的,并不需要教育”(瞿葆奎主编,1993,第192页)。如果小鸟的飞翔属于本能,那大鸟的“教”便并非必要,也属于本能行为。既然

是本能的行为,很像是“教”的动物行为就是在无意识下进行的,与人类的“教”是无法等同的。做一反向思考,生物学的教育起源论主张者,即使没有否认人类“教”的有意识特征,但对“教”这一行为背后的意识是不可能真正重视的。在我看来,“学”可以是无意识或弱意识的,而“教”只能是有意识的或强意识的。主要关注了教育外在形态的生物学教育起源论不会涉及教育意念。

面对心理学的教育起源论,我注意到的是主张者实际上是用最初的学习方式来说明教育初期状态的。孟禄论及原始教育的方法时指出“原始人从来没有达到有意识的教育过程。即使就给予的训练而言,至多仅仅指明要做的事情和做事情的过程,而没有试图作解释和阐明,绝大部分纯粹是无意识的模仿。”(瞿葆奎主编,1993,第186页)当然,孟禄并没有明确提出自己的教育起源论,所谓“心理学的教育起源论”只是他人对孟禄相关认识的归结。但既然这种归结已经约定俗成,我们也可以把它作为反思的对象。我注意到被他人归结出来的孟禄教育起源论,不只是存在着用学习特征说明教育起源的概念错位,更遗憾的是在理论上未能完成由“模仿”学习概念向教育概念的跨越。模仿属于学习的方式,既可以是与某一种教的方式相对应,也可以是、实际上也是最基本的学习方式,却一定不是教育的起源。由于孟禄认为原始人从来没有达到有意识的教育过程,自然也不会涉及教育意念。

在以上两种教育起源论之外,我比较关注的是“教育起源于原始社会人的社会实践或社会实际生活的需要”(瞿葆奎主编,1993,第235页)这一种认识。这种认识的独特之处是明显摆脱了从客观存在中寻找起源的朴素思路,没有把教育视作自然的赐予,而是把教育与人自身的积极生存和发展联系起来。进一步说,教育虽然不是人类一次性创造的结果,但在其开端处就具有人为性质,也可以说,教育是人自己创造的。人的创造自然是有目的的,最原始的目的就是满足自身的需要。人类创造出教育这样的事件,自然不是为了满足较低级的需要,其机理应是人的社会生产和生活对人的非本能力量的需求到了比较迫切的程度,人必须寻找到形成非本能力量的方式,教育就是在这样的情况下应运而生。我想到的是,当人的社会生产、生活发展到对人的非本能力量有迫切需要的程度时,人的意识水平也一定达到了相当成熟的水平。回到需要这一概念,它指有机体感到某种缺乏而力求获得满足的心理倾向,通俗言之,就是人因缺乏某种东西而产生的“想得到”的心理状态。这种心理倾向或状态外显出来,就是人对具体对象的欲望、兴趣和意愿。可以推知,当人对具体对象具有迫切的需要时,为得到它而开动脑筋几乎就是必然。

用“需要”解释教育的起源具有宏大历史叙事的倾向,其认识上的进步直接表现为对人主观系统的逼近,若说其局限,则是宏大历史叙事对具体情境的脱离,由此导致我们对这种教育起源解释会觉得“有道理”但“无感觉”。尽管显现需要的欲望、兴趣和意愿已经携带着意念,甚至可以说意念就是它们的底色,但此意念远非教育意念。由于意念与主体的不可分割,现实的教育意念只能是主体在一定的具体情境中与情境互动生成。

我们可以借助“模仿”这一基本学习行为构想一个教育意念连同教育一起产生的思想性剧情如下:(1)一成人在休闲或劳作中,注意到一儿童做着和他一样的动作,但他并没有在意,继续保持着他自己的状态。在这一情景中,儿童的模仿已经发生、客观存在,但对于成人来说属于无关信息。(2)那成人在休闲或劳作中,注意到那儿童又做着和他一样的动作,这一次,那成人想,“那儿童是在模仿(学)我吗?”那成人随即又做了一个新动作,同时有意识地观察那儿童,见到那儿童的确是在模仿自己。在这一情景中,儿童及其模仿行为,对成人来说不再是无关信息,模仿者和被模仿者之间发生了开放的有意义的互动。(3)那成人感觉到了那儿童的可爱,并乐见那儿童对他的模仿,从而有意识地向那儿童展现自认为有意义的姿态,并示意那儿童可以模仿,只见那儿童兴奋地模仿了起来。这一情景实际上就是教育起源的最鲜活的画面。而我要强调的是,成人有意识地展示和示意儿童模仿,只有在具有一定强度的意念作用下才会发生,这里的意念其实就是教育意念,它包含着成人对自己有意识展示的价值认知和主动展示的意愿和兴趣,还包含着对儿童一定程度的爱意。结合这一构想的情境,我以为,从历史的和整体的眼光看,教育是在人类早期的社会生产和生活中产生;若从微观层面分析,教育行为很可能

就产生于成人与儿童互动中的一念之间。也可以说,外在的教育行为发生在内在的教育意念发生之后。沃尔什在论及语言涉入教育事业方式时说“‘教育’作为要被完成的东西,在逻辑上先于‘教育’作为正被完成的东西。”(瞿葆奎主编,1993,第63页)换言之,正被完成的“教育”是外显的教育行为,而要被完成的“教育”就是先于教育行为存在的教育意念。

关于教育意念的实际存在和它在现实教育活动中的作用,我们还可以从语词分析入手进行考察。不过,我并不是要把教育意念作为分析的对象,而是对具有家族相似性的一系列语词进行分析。而且,这种分析是建立在汉语思维基础上的,它一方面能说明中国人自己对教育的认识,另一方面也为教育意念的理解做出中国的贡献。在对日常语言和学术语言的整体知觉中,有一系列具有家族相似性的语词逐渐在我的意识中排列了出来,它们是:孕育、生育、培育、养育、教育、训育、诲育、化育。显然,“育”是这一系列语词共有的要素,在这里,如果我们还执着于“育,养子使作善”的解释,就无法正确理解每一个语词。但我相信,这一系列中每一个语词中的“育”应是有共通内涵的。就本义来说,“育”指繁殖性生产,但统观这一系列语词,可以意会到“育”是与个体生命相关的一般观念,而孕、生、培、养、教、训、诲、化,则可说是个体生命在不同阶段,成人向其付出的不同劳动。值得注意的是,去掉每个语词中的“育”,剩余的动词所指代的行为是可以独立存在的,只是缺少了某种意蕴。在《教育是一种情感实践》中,我说过“育,并非与教相并列或相对应的行为,它只是一种表达价值倾向和生命关怀意识的‘后缀’”(刘庆昌,2017)。现在我可以这样说,没有了“育”的那一系列行为,所缺少的正是某种价值倾向和生命关怀意识。

我已经意识到,教育意念的发生是与人类价值观念和生命关怀意识的自觉联系在一起的。从理论上讲,价值观念的自觉,说明人类在利害观念的基础上,逐渐形成了得失、善恶、美丑的观念。以利害为参照,获利为得,反之则为失;所为有利为善,所为有害为恶;以利人者及其行为为美,以害人者及其行为为丑。其实,这就是人文社会中的价值问题。可以想象,拥有了如上观念的成人,加上对儿童呵护的天然本能,当他们与儿童同在交往结构中时,“养子使作善”的念头是很容易出现的。所谓生命关怀意识的自觉,是说人类对自己的下一代人,超越本能性的呵护,生出欲使其强、欲使其善、欲使其美的意愿,从而使生命关怀意识逐渐具有了高级文明的内涵。价值观念和生命关怀意识的自觉让教育行为呼之欲出。只要这些自觉的观念具有了足够的强度,人在现实中实现这种自觉的行为就会从本能出发走向越来越具有谋略的高明状态。能让教育行为呼之欲出的价值观念和生命关怀意识自觉,应是教育意念发生的前奏。一旦这种自觉的意识向现实的方向强烈流动,教育意念就会自然出现。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。

### 三、教育意念的构成

引发和支持教育行为的教育意念究竟是怎么回事,这是教育意念探讨的核心问题,其余的思考,要么是为了证明它的存在,要么是基于其上的延伸性思考。然而,由于教育意念并不是一个习惯用词,也就没有针对它的理论分析。感觉上有与它关联的教育认识、教育思想、教育知识、教育理论,很显然都无法表达出教育意念的意义,因而,分析教育意念的构成在理论上无疑是一个新的问题。在阅读相关文献的过程中,我直觉到临床心理学中关于自杀的理论研究对我们会有启示。研究者认为,“自杀行为主要包括自杀意念、自杀尝试和自杀死亡。关于概念界定,美国疾病控制与预防中心指出,自杀意念是指想到、思考和计划自杀”(杨丽,陈欣,安莉,2018)。分析自杀意念这一特殊的对象,可以发现研究者所说的自杀意念是人实施自杀行为之前,在头脑中对自杀问题由弱到强、由模糊到具体的序列性认知。在这一序列的展开中,我们还可以推知一种行为的意念过程,是一个由念头经由思考、计划向实际行为的靠近,说到底是一个人在实施某种行为前,围绕该行为所做的有层次的思虑。在此认识基础上,我们也可以视教育意念为一个人在实施教育行为前,围绕将实施的教育行为所做的思虑,它同样是一个由弱到强、由模糊到具体的序列性认知。最弱的教育意念可以是教育进入人的意识,也可以是人脑子里

突然闪现出“想教育”的念头;在此基础上,一个人可能会对教育这件事做专门的思考,教育在他的主观世界中成为必要的存在,而他对教育这件事有了符合大众的认知,甚至有了自己的见解;当具体的教育对象和任务摆在眼前时,他能够基于对教育的认知和理解进行指向操作的构思。从教育进入人的意识,到人对教育的认知、理解,再到指向教育操作的构思,就是存在于教育行动开始前的教育意念过程。不过,我还想关心当教育意念到达构思这一高级阶段时,从它的横截面上我们能够读出什么样的内容。呈现在横截面上的那些内容以分析的眼光看就是教育意念的内容性构成。具体到这一层面,我突然发现已有各种语境中的意念基本上属于认知性概念,这显然不符合人是情感和理智的统一体及人在现实意义上是社会关系总和的客观实际。结合意念概念既有的理解和应用,并充分考虑广义人学的思想,我把教育意念的内容解析为教育意识与意向、教育情感与意志和教育构思与设计三个部分。在较弱的教育意念中,前两个部分构成了其主干;在较强的教育意念中,三个部分共同构成了其整体。

### (一) 教育意识与意向

此处的意识相当于人在一定条件下“想到了某事物”的内在心理状态。在日常生活中,我们会时常听到来自环境的“要有危机意识”“要有安全意识”之类的提醒与建议,进一步解释,实际上是要让我们能够居安思危、能够时时想到安全问题。同样的,我们也可以提醒人们“要有教育意识”,其用意在于提醒和建议人们面对特定的对象(子女、学生)时,最好能有积极影响他们的想法。如果我们提醒和建议的对象是父母或教师,那么我们提醒和建议的意图实质上是要唤起他们的教育者角色意识。这是一个极其平常的现象,但我们很难注意到一般成人以至教育工作者的基本教育意念正是这样的教育者角色意识。所谓教育者角色意识,通俗而言就是一般成人和教育工作者能够在特定的对象面前和特定情境之中明确自己作为教育者的责任感。在角色意识的作用下,一般成人和教育工作者会对自己言行的内容和方式本着利于对象进步和发展的立场进行过滤、选择和修饰。反之,没有了教育者角色意识,一般成人和教育工作者就可能说出不符合角色的话、做出不符合角色的事,对于子女或学生就是一种消极的影响。

有教育意识或说有教育者角色意识,只是人“想到了”自己教育者角色及其连带的教育责任,仍然局限于认知的和与教育行为淡远的范围,只有在“想到了”的基础上走向“想做了”的状态,教育意念才算进入新的阶段。“想做了”这一意念的出现,使得教育意识一则具有了方向和对象,二则与动力机制形成了联结。在心理学意义上,与教育意识形成联结的心理动力就转化为教育意向。意向,即心意之所向,外在表现为角色主体的欲望、愿望、希望及谋虑等行为反应倾向。具体到教育问题上,有明确教育意向的一般成人和教育工作者,等于具有了教育行为发生的心理准备状态。基于意向外在表现的基本成分,我们可以把教育意向划分为靠近教育意识和逼近教育行为两个部分。靠近教育意识的部分是想做教育的欲望和愿望;逼近教育行为的部分是与教育行为相关的希望和谋虑。做教育的欲望和愿望狭义上具有非认知特征,其实与教育认知是紧密联系的,原因是人想做的和愿意做的教育,是文化的而非本能的行为。指向任何一种文化行为的欲望和愿望,即使不能排除个体心理动力禀赋,其最可靠的基础仍是人对自己想做和愿做的事情具有深刻的价值认知。举凡想做和愿做教育的人,他一方面会觉得教育自身是一件好事,另一方面也可能足够明白做教育之于对象和自己的积极价值。关于教育的希望和谋虑,因其逼近行为和通向未来,明显融合了对教育的认知和情怀,既显现教育者的社会本质,又实际承载了教育理智和情感的统一,是更为典型的教育意向。

### (二) 教育情感与意志

教育情感是教育意念中不可能没有、也不能没有的组成部分。之所以不能没有,是因为教育意向中的欲望、愿望和希望自然蕴含教育者的情绪和情感。再往深处说,人的有意识状态必然是有情绪的有意识状态。说一个人处于有意识状态,也就意味着此人处于清醒状态,他一方面因“我思”而知“我在”,另一方面会因自我与内外环境的关系状态而自然产生相应的情绪。情绪受情境的制约。如果一般成人和教育工作者对教育事业有深刻的价值认知,他们就有可能形成脱离具体情境的教育情感。教

育情感与其他任何情感一样是有对象的,这个对象当然就是教育,但教育情感却可以根据其与对象关系的具体化程度划分为具体的教育态度和抽象的教育情怀两种类型。

具体的教育态度是教育情感的第一种类型。由于具体的教育总是与具体的对象、内容及过程相联系,所以人对教育的情感在感觉的层面,会表现为他们对教育对象(子女、学生)的、对知识、思想和美德的态度,以及对教育场所(学校、课堂)和教育过程的兴趣。我们把这一类与教育中的具体事物相联系的态度和兴趣称为具体的教育态度。从具体的教育态度存在于教育行为发生之前教育者的意识之中,便可推知教育意念因为有教育情感的自然存在而具有的灵动特征。态度是人与对象关系状态的反映,人自己的心理特征、社会性品质、对对象的价值认知以及对象自身的特征等,均影响着人对具体事物的态度。态度在社会心理学中是一个重要的概念,以致早在1937年就有研究者说道“在社会心理学的全部领域中,也许没有一个概念占据的位置能比态度更接近中心的了。”(弗里德曼,1984,第320页)关于态度的定义,林林总总,通常涉及动力机制、准备状态、评价性认识、稳定的反应倾向等,而最令我兴奋的是关于态度的一个分析性陈述,即“态度对任何给定的客观对象、思想或人,都是具有认识的成分、表达感情的成分和行为倾向的持久不朽的系统”(弗里德曼,1984,第321页)。我发现这一陈述与我们理解的教育意念具有惊人的结构相似性,进一步强化了我的教育意念包含教育情感与意志的认识。具体的教育态度通常指向受教育的人、知识、思想和美德以及教育场所和教育过程。爱儿童或爱学生是教育情感的主要起点,这种爱最直接的趋向是教育者成就对方的强烈愿望。在这中间既有作为教育者的一类个人天然的慈悲,也有他们对儿童或学生之于社会系统的价值认知。对知识、思想和美德的尊崇也是个体形成教育情感的重要源头。那些强调教育传承文化功能的人们,在基本立场上就是对知识、思想和美德的价值肯定。对教育场所和教育过程的兴趣则明显依赖于教育者个人的个性和社会性品质。如上三种成分在现实情境中的有机融合便促成第一层次的教育情感。

教育情感的第二层面是较为抽象的教育情怀。教育情怀是一个教育生活概念,它集中反映了教育者的教育立场和态度,其实质为人文情怀在教育追求中的体现。因而,教育情怀连同人文气韵,使教育者具有了实施积极教育行为的动力与毅力。与具体的教育态度相比较,教育情怀更为内在和抽象,他和教育者的教育精神气质是无法分离的。尽可能具体地说,教育情怀是一系列能够体现个体教育价值追求和教育人文气韵的情感和行为倾向,分别是关怀、成人、启蒙和解放。其一,关怀的倾向。这是一种随时可能对教育对象付出爱和责任的心理准备状态。关怀的品质并非一蹴而就,一般要经历关心、关注、关重,最终凝成关怀。有关怀倾向的个人,见到处于成长阶段的孩子或学生,会自然生出满腔的爱意。无论那些孩子或学生的自然特征和社会处境如何,他们都能投去善意的、阳光般的笑容,好像要温暖和抚慰对象。我相信那些彻底的人道主义者是具有深刻的关怀品质的。反过来,那些缺乏人道主义精神的个体,即使他们能够熟记热爱儿童、热爱学生的教条也无济于事。其二,成人的倾向。我在这里借鉴了中国思想中的相关思想。《论语·颜渊》有“君子成人之美,不成人之恶,小人反是。”朱熹解释“成者,诱掖奖劝,以成其事也。”可见“成人”的确无异于“玉汝于成”的教育情怀。有成人意愿的教育者,多半也会是理想主义者,他们会以社会性的完美人格概念为标准,针对具体的对象长善救失、谆谆教诲,根底上就是要使人成人成才。其三,启蒙的倾向。启蒙的倾向只能建立在关怀和成人两种倾向具备的基础上,是人为了实现关怀和成人倾向而在教育领域做出的必然选择。启蒙的浅层含义是告人以知、开人眼界,其深层含义是唤醒和培育人的理性,以使他们明辨是非。具有启蒙倾向的人,容不得他人的愚昧无知和误行误行,甘愿用自己的教育行动帮助他人走出迷雾。这一倾向有时候外在地表现为“好为人师”,但这正是教育者有异于他人的职业风貌。其四,解放的倾向。这是一种启蒙倾向继续发展的结果,自然与启蒙倾向具有内在的连续性。其连续的基础有二:一是启蒙的实现必然要借助于知识的传授,但有条件的知识又会对接受者产生新的遮蔽,欲使启蒙彻底实现而不至于半途而废,解蔽就成为必然的选择,而解蔽是通向解放的;二是启蒙和解放两种倾向,具有内在精神上的一致性,均欲使对象从原先不完美的境地转向完美的境地。两者的区别主要在于启蒙明确指向认知与理性,而解

放还指向人格与精神。

情感和意志是相随而在的。没有意志的情感难以持续,没有情感则无法产生。意志一词因语境不同含义有别,最主要的含义是与情感、意愿的坚持与坚定联通。就教育意志来说,它一方面是保持教育情感和教育立场的力量,另一方面又是支撑教育行动实施决心的力量。

合格的教育者均具有一定的教育情感和立场,而达到这一状态实际上也没什么困难。教师教育机构会给予他们必要的教育价值知识和引导,他们自己受教育的经验也能让他们借助回忆和反思形成基本的教育情感和立场,难的是他们所具有的基本教育情感和立场在现实教育生活中的始终坚持。学习基本上是一个认知事件,生活则要复杂许多。教育理论与教育实践的分离,教育者个人理想和世俗生活价值的错位,常常让教育者感觉到理论与理想在现实面前的软弱无力。如果教育者要坚持自己的教育情感和立场,就可能产生对教育生活的适应问题,除非一个人有足够的力量兼顾纯粹的教育理想和纯粹的教育现实生活诉求。实际存在的教育者群体的教育精神衰微和部分教育者的迎合市场,其直接的原因无疑是教育者个人教育意志力的薄弱,间接的原因则是与教育理论分离的教育实践和与教育理想错位的世俗教育价值。我们可以说教育意志是让教育者保持教育热情、坚持教育立场的力量,问题是能用什么样的力量让教育者的教育情感与立场不至于暗暗流失呢?

也能注意到一些教育者虽然无法摆脱现实的教育运行规则与格式,但在内心仍然能保持自己认定的合理教育立场。应该说他们的教育意志始终在发挥着作用,只是他们的教育意志力还不足以让他们产生为实现教育理想不惜与现实中有局限的规则进行斗争的决心。对此情形,我深表理解。我的理解并非某种灵活变通的哲学所致,而是充分认识到了个人存在的现实性和结构性。我们可以欣赏具有实施合理教育行动坚定决心的教育者个人,却不能无视现实教育生活结构对教育者个人强有力的决定性。教育意志是内在于教育者个人的主观力量,现实的教育生活结构是外在于教育者个人的客观力量。当这两种力量的方向自然一致时,教育领域会有同一方向上的先进与落后分化,却不会有因方向不同而形成的对立与冲突,教育者个人的教育意志在其中表现为由落后而先进的努力;当这两种力量的方向不自然一致时,教育领域存在的则是不同教育价值和立场的对立,在这种情况下,教育者的教育意志力越强,就越有可能与教育现实发生冲突。如果我们没有权力让教育者个人因坚持正确的教育价值和立场而去承受与现实发生冲突带来的压力,那么对他们具有不彻底的教育意志表示理解与同情也就顺理成章。

### (三) 教育构思与设计

教育构思和设计首先是教育意念的内容性构成,其次,到了这一阶段,教育意念在教育者个人的头脑中就成为内容完整的系统。正常情况下,教育构思与设计行动的启动,就意味着教育者个人已经历了从“想到了”到“想做了”的跨越,而且,他们的教育情感和意志足以推动他们把“想做了”的念头发展为具体行动的计划。而成形的教育构思与设计,就是教育意念的集中体现。

计划可以说是最大的和最强有力的意念。就其功能来说,未付诸行动的教育计划是教育意念的构成,必将付诸行动的教育计划其实就是教育行动的开端。从这里我们可以看出,教育意念固然可以独立存在,但这种独立可能是暂时的。对于职业的教育者来说,他们的教育意念状态和教育行动状态是捆绑在一起的。实际的教育行动状态说到底还是教育者教育意念正当与否、有力与否和清晰与否的反映。构思与设计在教育意念中的呈现,完全是教育意念不断逼近教育行动的自然结果。未有构思与设计闯入的教育意念就像是未落地的教育情思,它的运动前行有两种基本的可能性:其一是对于教育研究者来说,他们意念中的教育情思,经过选择、组织和阐释,可以转化成为他们的教育理论和思想;其二是对于教育实践者来说,他们意念中的教育情思,经过与具体教育现实生活的碰撞,促发具体教育行动的构思与设计,最终体现在教育行动之中。

教育构思与设计一定是教育操作层面的行为,因为构思和设计的对象不可能是抽象的教育概念。所以,只要教育构思与设计实际进行并完成,无论是否形成文字文本,有形的、名词意义上的教育构思

与设计都是客观存在的。我们现在可以走进教育构思与设计的内部，目的是要更深入地理解教育意念本身。具体的策略是探析以下几个问题：(1) 教育构思与设计之于教育意念的价值；(2) 教育构思与设计的内容；(3) 教育构思与设计之于教育行动的价值。构思与设计作为教育意念的有机构成自不必说，需要指出的是没有构思与设计的教育意念只是教育者个人自在的教育意识和立场，并不能成为任何具体教育行动的准备状态。构思与设计虽然是针对具体的教育进行的，却也是先在的教育意识和立场走向实在化的必然选择。如不然，教育者的教育意念不是未被激活，就是无法实现，的确客观存在，又的确说不上有什么意义。教育意念的价值不仅不能局限于真实的存在，甚至不能仅止于明确的表达，而且要在现实教育过程中发挥作用。只有对现实的教育行动做了基于特定立场的构思与设计，教育意念对于教育行动才成为有意义的存在。那么，我们能从有形的教育构思与设计中感受到什么呢？首先能感受到教育者关于教育工作过程的创造性思考，当然，不同构思和设计中的创造性思维含量是不一样的；其次能感受到一个完整的工作性教育思维，它是一定的教育观及其支配下的教育操作思路的统一体；再次，还能感受到教育者对现实教育的态度和他的教育理想追求。我们能感受到的这些内容其实就是教育者教育意念的操作性内涵。

#### 四、教育意念的水平

教育意念的水平是一个有趣的问题，既可以就教育者个体而言，也可以就教育者群体而言。不同个体的教育意念有内容品质上的差异，也有相互之间发展的不平衡，但形成和发展的基本阶段应有共同性。借助全息论的思想——部分包含整体的信息，通过对个体教育意念发展的考察，也可以基本把握教育者群体教育意念发展的历史学特征。之所以在内容性构成分析之后探讨教育意念的水平，是因为个体心理项目发展的阶段性，某种意义上呈现出了该心理项目时间维度的结构特征。皮亚杰说：“认识的获得必须用一个将结构主义和建构主义紧密地连接起来的理论来说明，也就是说，每一个结构都是心理发生的结果，而心理发生就是从一较初级的结构过渡到一个不那么初级的（或较复杂的）结构。”（皮亚杰，1981，第15页）对于教育意念水平的把握，最好莫过于选取具有代表性的教育者进行深度访谈，或是对他们的个人性文本（如教案、教学日记、教学反思笔记等）进行深度分析挖掘，然后提出关于教育意念水平的假说，再进行经验检验。如果有质性研究者有此兴趣，这项研究的价值是毋庸置疑的。本文仅依凭个人体验和有限的观察，并结合理论直觉表达一种关于教育意念发展的阶段特征陈述，旨在从理论层面提出问题，其启示的意义应远大于认知的意义。

在讨论教育意念的发生时，我们进行过情境的编创，的确是因为教育意念并非自然的赐予，它只能发端于具体情境的刺激。假如没有那儿童的不断模仿，或是有儿童的模仿事实存在但没有成人的察觉和进一步的兴趣，教育意念的历史便无从开始；而当教育的兴趣逐渐在意识中沉淀，成人在儿童不在场的情况下也能生出教育的念头和欲望。可以说，最初的教育意念是情境依赖的，后来就不依赖于情境而产生和持续了。无论是个体还是群体（落到实处还是个体），一旦跨越情境依赖的阶段，就可以在非特定的时间和空间“想教育”“想做教育”，至于构思与设计更在过程之前、情境之外。我们可以认为这一阶段的教育意念具有了情意自发水平。不过，这一阶段的教育意念虽然摆脱了对情境的依赖，但仍是与情境有千丝万缕的联系，并与情境连续构成现实的教育生活，因而并非教育意念的最高水平。只有达到教育概念的自觉，教育意念从形式上讲才进入最高阶段，这一阶段的教育意念实际上就是从教育生活世界分离出来的教育思想和理论世界。

##### （一）情境依赖的教育意念

教育意念最初产生于情境，而人只要实际参与到教育情境中，就必有教育意念的伴随，因而教育意念与教育情境的联系是自然的，也是合理的，但这并不意味着教育意念只能产生和存在于教育情境之中。如果一个人或一个群体的教育意念一旦脱离情境就自动消失，或是离开情境就无法或不去思考教育，这就是所谓情境依赖的教育意念。在这里，我们注意到了教育情境决定着教育意念的有无和启

动与否。然而,教育意念对教育情境的依赖还没有到此为止,更深层的依赖表现为教育意念中情感和立场会随情境变化而变化,从而显现出某种不成熟和不稳定。在以上有限信息的基础上思考,也能发现情境依赖的教育意念具有以下特征:(1)发生的被动性。被动首先意味着时间上后动,也就是说,未有情境则无有意念,教育者的教育意念随情境而发生;其次意味着性质上的缺乏自觉,具体而言,完全依附于情境的教育意念,一则客观上没有对未来情境的预见,二则主观上也缺乏预见情境的能力,教育意念实际上未能成为情境性的教育行动的准备状态。(2)存在的暂时性。由于对情境的完全依赖,教育意念只能因情境的有无而有,其存在尤其是其呈现表现出暂时性,实际上是由其发生的被动性带来的。(3)内容的简单性。能随情境生灭的教育意念,不可能是复杂和深刻的,应近于与简单教育行为自然伴随的“有意识”。意识与意向应有,情感和意志微弱,构思与设计可以忽略不计。(4)立场的易变性。正因为缺乏复杂和深刻,不因情境有无、变化而生灭、变化的成熟认知和立场难以具有,所以就容易发生教育情感、态度和立场上的变化。

作为教育意念水平的情境依赖是有其深厚的历史和心理基础的。原始的人类社会中,教育与社会生产、生活高度融合,在其中,儿童对成人的模仿应是随时随地发生,但能与成人主动、重复的示范构成教育情境的机会并不会很多,即便教育情境偶尔出现,也可能在很短的持续过后就被生产和生活的洪流吞没。毕竟,“人类早期的教育更多的是一种在实践中反复进行的自我教育、自我调整 and 适应的过程。随着这种自我教育经验的积累和提高,原始人类又迫切需要将它传递给下一代,以保证生命的延续和发展”(张惠芬,金忠明,1995,第5页)。对于人类早期的教育,后人只能在一定的方法论指导下、结合考古研究成果进行推断。既然人类早期的教育更多的是自我教育,这就等于说今天意义上的传递式教育只是一种偶然的存在,早期人类的教育意念对情境的完全依赖也就合情合理。传递式教育的偶然存在,从一个侧面说明它的经常出现尚无必要。客观的事实是,人类社会发展到一定的阶段,“由于人类生产力的发展和劳动经验的扩大,教育也复杂起来了,因而具有更多方面的和更有计划的性质”(曹孚,1979,第2页)。也只有当教育成为社会存续、发展有必要专门、有计划实施的时候,它才可能从一件需要做的事情发展成为需要专门思考的对象,教育意念进而也才有希望摆脱对情境的完全依赖。从教育意念在个体那里的情况看,教育意念对情境的依赖程度基本取决于它与教育的关系。理性水平较低的个体是难有教育自觉意识的,许多父母不注意自己的言行对孩子的影响就是缺乏教育自觉意识的表现。只有孩子严重而消极的异常才能唤醒他们的教育意识,但情境消失后,他们大多仍然回到日常生活的轨道上。当然也存在许多理性水平较高的父母,他们会把孩子的教育作为家庭生活的重要内容。他们不仅实际地对孩子进行教育,还会自觉地学习和思考教育,从而获得脱离情境、基于情意的教育意念。

## (二) 情意促发的教育意念

教育情感和意志既是教育意念的内容性构成,同时对它寓于其中的教育意念能够发挥发动和支持的作用。如果说完全依赖于情境的教育意念是对教育行为被动、简单的伴随,那么由情意促发和保持的教育意念则具有明显的主动和复杂特征。简而言之,教育的情感和意志始于教育的意欲。此意欲无疑内含通向未来、逼近行动的愿望,而且与教育者个人更为复杂的心理世界紧密关联。分析教育意欲的内涵,通常表现为两种情况:其一是“想做教育这件事”。之所以如此,第一种可能性是个体觉得教育这件事有趣。需要说明,当我们做出这一判断时,教育者个体或群体的教育意念已经走出了对情境完全依赖的历史阶段,教育这一事件对于教育者来说已成既有的历史事实,进而,教育者有条件获得和体验真实而有活力的教育故事。换言之,教育者有条件透过历史的和现实的教育生活获得教育自身的趣味。人们常说到的“乐教”,虽然内涵丰富,但最基本的内涵还是个体对教本身的乐于参与。第二种可能性是个体觉得这件事有用。教育者在这里很显然是充分肯定了教育这件事的价值。比如,文化可因教育得以传承,个人可因教育得以成就,社会可因教育得以稳定和发展。这样看来,“想做教育这件事”也可能指向这件事之外的价值。其二就是“想利用教育这件事”。也就是说,教育者看重了通过教育可

以实现的外在价值。这也可以分为两种情况：第一种是教育者个体对所传授之道业的尊崇。孔子说过“朝闻道夕死可矣”，足见“道”在他的心中是重于生命的。这般重要的道，闻之即可死，得之岂有不传之理？《学记》有“虽有至道，弗学，不知其善也”之说，顺此演绎，弗教，学者难尽知其善也，故而教。第二种是教育者个体对受教育者成人成才的追求。孟子以“得天下英才而教育之”为第三快乐是典型的例证，韩愈在《进学解》中也有“拔去凶邪，登崇俊良”之说。无论上述哪一种情况，都会促发教育者思考教育，进而构思和设计教育。

与情境依赖的教育意念相较，情意促发的教育意念具有以下三个特征：（1）强烈的意向性。它不是对教育行为的简单伴随，其内在的“想做教育”或“想利用教育”，都自然地把教育者的教育意念导向教育过程中的具体事项。因来自情意的促发，教育意念不再是类的遗传或是某种类似知识的储备，而成为“关于”和“为了”具体教育事项的意识。（2）鲜明的人文性。这是因为由情意促发的教育意念包含了群体认可的价值，以致教育意念开始具有了社会文化的意蕴，完全走出了具体情境下“刺激—反应”简单联结的阶段。教育者就道业传授、人格培育所做的思考，均能直接利于个人并最终服务于群体利益和社会发展。（3）自然的行动倾向。具有强烈意向性和鲜明人文性的教育意念，一方面超越了对教育行为的简单伴随和对情境的完全依赖，另一方面又比抽象的教育理论思考更直接地走向教育情境，因而具有了自然的行动倾向。教育意念发展到情意促发的阶段，就完全成为教育行动展开前的主观准备状态，因知、情、意三个要素的全部具备，而成为有理性、有活力、有志向并能一以贯之的教育精神系统。当然，其中的理性仍具有实践的品格，虽然它不存在对情境的高度依赖，但主旨还是与教育生活融为一体的道义逻辑和技术路线。

### （三）概念自觉的教育意念

教育意念的最高形式是源于教育生活又高于教育生活的教育思想和理论，现实的教育生活是它的源头，理想的教育生活是它的归宿，但它又是一个相对独立的观念系统。为什么说教育理论和思想也属于人的教育意念呢？原因有二：其一，思想和理论也还是想法，其源头就是人关于教育或是为了教育的一个念头。思想和理论的深刻、抽象与逻辑只是成就它为升级版的想法，但归根结底还是想法。其二，教育思想和理论的相对独立是教育自身发展、分化的必然结果，虽然在形式上独立了，但究其实质，仍要复演教育者个体教育意念的职责。言其复演，是因为教育思想和理论无论怎样发展，都永远是从教育生活世界放飞的不会断线的风筝。从自为的教育开始的那一刻起，人的教育就是“我想我做”“边想边做”的，“想”是意动，即意念运动，“做”是行动。后来，从教育情境性实践中分化出了一种只“想”而可以不“做”的人，他们就是今天教育思想者和研究者的鼻祖。也就是说，尽管今天的教育思想和理论有时候让教育实践者都感到陌生，本质上仍是最初与“做”相互依存的“想”。也正因此，才有了理论要回到实践中去的“回”。从而，已经充分形式化的教育思想和理论其实是教育意念的一种高级形态，目前看来，应是教育意念的最高级形态。

相对独立的教育思想和理论最终是要回报教育实践的，但它自身既不是对教育实践的摹写，也不是直接解决现实教育问题的处方集合。也许可以说，在历史的前行中，教育思想和理论实际上承载了人类不断制造的引领和规范人类教育的大教育意念。回顾教育认识的历史，我的意识中呈现出三个序列的教育关键概念：

#### 1. 教育意志序列

我们又要说到教育意志，但这里的教育意志已经不是发动和维持教育行动的动力因素，而是它进一步的具体和深化。借用“国家意志”和“人民意志”也许更好说明问题，“意志”在这里显然涉及意愿的内容，而有内容的意愿一旦具有不可撼动的性质，它发动和维持行为的功能则会更可持续。我们要说的教育意志，是指代在历史发展的不同阶段，教育者群体对教育使命的群体性认知，此种认知当然也是社会需要和期望的集中体现，它反映到教育思想和理论上，会成为教育概念界定的核心要素，几乎决定了教育思想和行为展开的基因性观念。按照思想历史的进路，教育意志大致可以分为两种类型：培

养和塑造;启蒙与解放。

其一 培养和塑造。教育的最终追求无论是什么,其对象永远是人,从而不同历史阶段的教育差异总是表现为教育与人之间的行为连接方式上。进一步讲,在教育者和受教育者之间存在着一个关键的动词。对其做静观,能够把握具体历史阶段教育的性质;对其做动观,能够判定教育系统的历史发展水平。从教育语言世界中,我们可以发现迄今为止发挥主导作用的基因性教育观念主要是培养和塑造。培养,属于农业社会的教育意象,它无疑是农业生产启示的结果,思维机制上是从与人类生活直接联系的的对有用植物的培育中类比演绎出教育的原理,在现实的层面则是教育者从“树木”中寻求“树人”的启示,从“园丁”中寻求“教师”的品格。就“培养”来说,显然直指过程,强调从无到有、由小而大的渐进,至于要把人培养成什么样子,这个标准是在过程之外的。植物的培育固然有已成经验的章法,但章法无法与植物自身的生长节律相分离,以致培养虽然是人的主动作为,但在整体上却是以适应为内在法则的。古人讲“学不躐等”,今人讲要像“做农业那样做教育”,根底上是在凸显一个“慢”字,在肯定一种“润物无声”“学会等待”的立场。这就难怪具有工业社会思维的新派教育者常常怀疑和批评“培养”的效率。即使这样,与把握时令相通的“循序渐进”和与因地制宜相通的“因材施教”至今仍然深入人心。塑造,是与工业生产直接相关的教育意象。尽管我们不能否认塑造也是一个过程,但塑造一词所彰显出的第一信息无疑是塑造这种具有动作色彩的行为,而不是类似培养所彰显的内在过程。《现代汉语词典》中的塑造有两个义项:第一,用泥土等可塑材料制成人物形象;第二,用语言文字或其他艺术手段表现人物形象(中国社科院语言研究所词典编辑室 2005,第1303页)。作为教育意象的塑造显然更接近于第一个义项。应该说,塑造并没有作为教育理论的基本术语,而是更多地出现在类似“塑造人类灵魂”这样的文学式表达中,当然也有理论家明确阐释塑造。杰克森就关注了教育中的“塑造模式”,并言明了“塑造”比“控制”的“表达语气更柔和,能更好地表现教师所从事的职业”(杰克森 2012,第87页)。他进一步指出“所有这些积极的塑造,无论是明里或暗里完成的,确实是一种形式的‘做’,……它旨在以对个人和整个社会带来持久好处的方式改变其接受者。它进行‘塑造’所采用的知识部分是客观的、技术性的,并且可以用相当机械的方式编纂、证实和实践。”(杰克森 2012,第88-89页)从杰克森的话语中,我们能够感受到现代社会所需求的“控制”“技术性”“机械”的痕迹,进而能意识到教育的意象在不知不觉中已经开始从农业社会的“培养”意象中挣脱。比起“培养”,“塑造”的教育意象客观上更具有实用价值,这大概就是“模式”“流程”“标准”“设计”等语汇在今日教育实践和理论领域逐渐流行的深层原因。

其二,启蒙和解放。可以肯定地说,即使不排除运行过程对受教育者个人特征的考虑,即使不排除运行结果对受教育者个人的利弊,培养和塑造仍然是社会本位的教育思维在教育过程中的投射。与之相较,启蒙和解放很明显是同情个人主义教育思维的教育者才能有的设想。作为教育意象的“启蒙”在农业社会是从属于“培养”的,它几乎可以被理解为培养的最初阶段,中国古人正是用蒙养或发蒙来指代儿童初等教育的。今日作为教育意象的启蒙则是与欧洲启蒙运动相联系的一种关涉个人发展的观念,其灵魂是要唤醒个人使用自己理性的勇气。而与之具有内在一致性的解放,又进一步要把个人从不平等的人际关系中解救出来。如果可以把培养和塑造不大精确地理解为教育对农业和工业过程的分别模仿,那么启蒙和解放只能是对个人在社会中存在状况的担忧而导致的批判性思维运动的结果。我们所处的时代客观上已经成为现代性和后现代性对立统一的场域,激进的思想者和实践者实际上是在内心冲突和纠结中急于把人的发展的最终理想在现实中展开。作为其自然的结果,教育领域在尚未完成现代性的状态下已经接受了后现代思维和价值的引领。因而,今天的教育领域,积极地看待,呈现出多元并在、百花齐放的状态;保守地判断,实际上正经历着有史以来最为复杂而激烈的意念纠结和夹杂着自我保护性固执的、行动上的不知所措。

## 2. 教育行为序列

所谓教育行为只是指人为了实现教育意志而选择的具有一定功能的行为,就行为本身来说是没有

什么教育性的。我们姑且基于不见得完全的“培养和塑造”“启蒙和解放”来进行说明,其意义仅在于呈现“教育行为”与“教育意志”的真实联系。教育实践者和行动主义的教育研究者一般不大挖掘这种联系,以致在学理上属于行为范畴的内容在他们那里是被提升到理念范畴的。当然也不排除某种行为与某种理念更容易匹配这一事实,单就实际情形来说,那种提升是客观存在的,从而,一些教育理念在行为操作的层面的确出现了简单、机械的特征。现在回到教育行为序列的教育意念上,我们发现“示范与传授”行为虽然也能够完成一部分启蒙和解放的任务,但的确能更好地服务于“培养与塑造”的教育意志;而“对话与讨论”虽然也在实现对人的培养和塑造,但的确能更好地服务于“启蒙和解放”的教育意志。

其一,示范和传授。如果说模仿是人类的第一学习行为,那么示范就是人类的第一传授行为。在这里,我们发现示范就是一种传授,之所以把两者并举,是因为在日常语言应用中,传授更被人们理解为言传口授,而示范显然专指了不能用语言表达的人类经验。但正因为示范本质上也实现着传授,才有了“身体语言”这一说法。为了表达上的简洁,我们不妨单用传授一词作为思维的单位以替代“示范和传授”。我们注意到在新课程改革中,改革者特别指出传统学校教育过于重视知识的传授,从而阻碍了深度学习和教学。事实的确如此,但问题在于改革者并没有进一步分析传统学校教育过于重视知识传授的原因。须知在传媒技术不发达的古代社会,教育者群体实际上拥有知识信息上的优势,这使得本属于整个社会的既有知识和经验,客观上存在于教育者这一少数群体和他们占有的有限文献之中。在这种情况下,没有传授,就没有知识的传播。反过来,越是重视知识的传授,就越能使知识得以广泛而深刻的传播。如是,在传统的社会中,怎么样重视知识的传授也不存在“过于”,反倒是合情合理的,传授行为本身毕竟并不负载“原罪”。传授成为众矢之的,只是因为传媒发达的社会,学习者可以从各种信息渠道获得知识,这才使学校课堂中并未扩张的传授在一定的条件下显得多余,而那些不问变化执着传授的教师才显得有些迂腐。对传统学校教育的批评,也许应该指向传授背后的农业、工业社会的培养和塑造意志。知识在培养和塑造的教育中,发挥的是类似于促进植物生长的水与养料和促成形象塑造的各种材料的作用,没有传授,或是不到位的传授,又怎能实现“培养和塑造”的教育意志呢?

其二,对话与讨论。当人类步入信息社会后,教育者的知识优势及构筑于其上的教育权威力量就自然衰微了。如果教育者面对的人群并非一无所知甚至比自己还要知之广深,单一、简单的传授就难以维持了。教育者在整体上仍是成熟和先进的,但在具体的部分就不必然有传授的资格了。如果他们要继续行使教育的职责,选择对话与讨论就成为必须和必然。我从不认为这种选择是教育者的退缩,实际上是在新的社会发展背景下所做的智慧性变通。何况对话与讨论并不是新生事物,中西古代的圣贤均在这一领域有自觉的实践。苏格拉底的问答已是对话的经典,他假装无知的姿态不知把多少莽撞的青年引入思维的陷阱继而又把他们解救出来。中国的孔子虽未留下师生对话的长篇巨制,但仅有“吾有知乎哉。无知也,有鄙夫问于我,空空如也,我叩其两端而竭焉”的记述,便与苏格拉底的问答有异曲同工之妙。不过,今日教育中倡导对话与讨论与苏格拉底和孔子的问答艺术具有不尽相同的旨趣。撇开讨论,“对话”的当代意义并不在技术的层面,而是一种与对话伦理联系在一起的新教育精神。作为教育精神的对话,既可以是教育者的内在品格,也可以是一种行动的姿态,还可以是他们处理教育人际关系的原则。从功能的角度看,对话加上主要是技术的讨论,对形成被教育者使用自己理性的勇气和引领他们走出不平等人际关系来说无疑是具有优势的。因而,“启蒙与解放”教育意志的实现,对“对话与讨论”就会有一种自然的需求。

### 3. 教育品质序列

教育意志序列的概念内含教育的目的性,明示了教育者代表全社会在教育对象那里要实现的心愿;教育行为序列的概念内含实现教育目的的手段选择,呈现了人在教育领域的工作理性;教育品质序列的概念则内含教育自身发展的可能性,要表达人对教育行为过程完美的追求。在现象层面,这种追求表现为人在教育细节上的精益求精和从古至今的不断探索,实质上反映出人不只满足于教育意志的

实现,还要讲究实现过程自身的品质。我们从中可以透视到两种更深层次的自觉:一是能够自觉认识到教育过程品质与教育意志完美实现之间的功能性联系。教育意志的实现是一回事,为教育意志的实现投入了什么及身处其中的人获得了怎样的感受又是一回事。历来的教育探索者持续追寻的不外乎教育劳动的经济和愉快。其中的经济,质言之就是效率;其中的愉快,则是以精神和谐为核心的积极心理体验。二是能够自觉认识到教育过程的品质对教育者存在状况的影响。进而言之,人是目的这一观念,不仅需要在教育对象的发展中体现,也需要在教育者自身的发展中体现。教育者的发展之于教育是一种条件,之于自身就是目的。作为条件的教育者自身发展,可以带来教育过程的优异品质和教育对象的良好发展;作为目的的教育者自身发展,则可以带来他们在教育过程内外的自适和尊严。如上两种深层的自觉凝结起来,落地到教育行动中,被转化为教育者以人类的名义对教育品质的不懈追求。就目前教育的发展趋势看,文明和专业应是人教育品质的基本追求,而它的初级版本则是未能脱离教育者及其工作情境的“乐于和善于”。

其一 乐于和善于。“乐于和善于”很明显是对教育者工作状态和能力的描述,怎么能作为教育过程的或行为的内容呈现呢?严格来讲,这当然是不合适的,但如果考虑到了概念自觉之前的人类教育思考特征,就知道我们只能通过这样的呈现,才能够反映占据时间更长但未有概念自觉的教育历史过程中人们对教育品质的追求。以中国古代为例,直至明代王夫之方有“夫学以学夫所教,而学必非教;教以教人学,而教必非学”之论,虽属只言片语,也为后人珍视,盖因能脱离教者、学者直言教学之故。中国古人整体上是通过对“善教者”怎样教来说明“好的教”是什么的,其思想的精辟虽无需怀疑,但理论的自觉的确没有具备。古代教育文献中,多有“学之序”“教之法”“学之法”“教之序”等,唯独缺乏对“好的教”的概念自觉。我们当然可以透过古人对善教者的褒扬理解他们对教育品质的追求,但也只能说他们的想法仅可算作今日教育品质理论的初级版本。具体说来,“善教”即善于教,是近于后来的专业化内涵的。值得注意的是,中国古人并未强调与“乐学”相对应的“乐教”,我以为这是因为在古人的观念中相对于学生的“乐学”,教师的“乐教”不是一个问题。但也有研究者洞察到“乐教”的存在,把王夫之所说的“施者不吝施,受者乐得其受”理解为:教者要乐教,学者要乐学(李国钧,1979)。摆脱语词的局限看古代的教育思想,不乏对为师之德的明示,便可知古人在褒扬善教之外,对师者的德性是格外重视的。有教之法术者,能教得好,近于教得专业;有教之德性者,能教得让人舒适,则近于教得文明。

其二 文明与专业。我曾认为让教育更加专业和让教育更加文明是教师教育的两个基本主题(刘庆昌,2016),迄今仍坚持这一观点。在此基础上,我认为文明和专业应是教育品质序列永久性的核心概念,其中的教育文明是教育在完成了理性自觉之后所具备的伦理精神。有研究者甚至提出教育道德性起源论,认为“教育起源的关键在于教者(一般为长者)对学者(一般为幼者)的责任和爱,教育是以此为前提而进行的以影响学习者认识、情感、技能为目的的实践活动”(孙彩平,2007)。对此我深表赞同,进而认为基于责任和爱的教育行为即便存在着技术上的瑕疵,但在方向上是趋于文明的。中国文化具有尚德的传统,对于教育者的认知为“人之模范”,同时也默认了为师者必为仁德之人。及至今日,教师教育中也讲教师职业道德,但相较于课程与教学,实际上处于边缘状态,这完全是因为教育在实现现代化的过程中把教师的专业发展进而把教育的专业化放置到了首位。由于重专业而轻文明,现实的教育尽管在操作上已经精细化到了时空的细微处,但教育的精神意蕴却不翼而飞。教育专业化的意义不言而喻,它既是教育自身进步的核心指标,也具有提高效率的实用功效。以人之有限的生命面对无限的知识,以社会之有限资源面对无限的理想,不借助教育的专业化以提升教育的效能,显然没有出路。对于教育者来说,教育的专业化直指自己专业化的教育操作,自己在其中可以说是工具,也可以说是本体。走出教育过程看问题,教育的专业化实际上也倒逼教育者丰富知识、提升能力和更好地应对变化。如果获得了这一切,他们不可能不在乎的心理自适和职业尊严也会随即而来。

在去深度化的后现代思潮影响下,人们越来越容易搁置对教育基本问题的思考;功效至上的实践精神把教育几乎打造成了纯粹的技术性事件。在此背景下,本体论思维和人文精神应该发挥自身特有

的矫枉职能,以保证教育发展的辩证品格。教育意念是一种客观的存在,而且已经历史地到达概念自觉的水平。在理论上把教育意念和教育行为并举,一方面在更基本的层面呼应了教育理论与教育实践,另一方面有利于人们从源头上梳理教育中“想”的内容。对于教育学研究来说,这是一个发现的过程,也是一个发明的过程。而教育学家,显然不是维特根斯坦眼中的数学家,他们既是教育的发现者,也是教育的发明者。

#### 参考文献

- 曹孚.(1979).*外国教育史*.北京:人民教育出版社.
- 樊岳红.(2016).*维特根斯坦与语境论*.北京:科学出版社.
- 弗里德曼等.(1984).*社会心理学*.(高地,高佳,等译).哈尔滨:黑龙江人民出版社.
- 杰克森.(2012).*什么是教育*(吴春雷,马林梅译).合肥:安徽人民出版社.
- 李国钧.(1979).论王夫之的教学思想.*上海师范大学学报*(3) 93-98.
- 刘庆昌.(2016).教师教育的两个基本主题.*全球教育展望*(11) 67-75.
- 刘庆昌.(2017).教育是一种情感实践.*河南师范大学学报(哲学社会科学版)*(4) 143-151.
- 皮亚杰.(1981).*发生认识论原理*(王宪钊,等译).北京:商务印书馆.
- 瞿葆奎主编.(1993).*教育学文集·教育与教育学*.北京:人民教育出版社.
- 孙彩平.(2007).*教育的伦理精神*.太原:山西教育出版社.
- 维特根斯坦.(2003).*维特根斯坦全集第7卷*(涂纪亮主编,徐友渔,等译).石家庄:河北教育出版社.
- 杨丽,陈欣,安莉.(2018).意念—行为框架下的自杀三阶段理论.*中国临床心理学杂志*(1) 94-99.
- 张惠芬,金志明.(1995).*中国教育简史*.上海:华东师范大学出版社.
- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室.(2005).*现代汉语词典(第5版)*.北京:商务印书馆.

(责任编辑 陈振华)

## Structure of Educational Ideas: From the Perspective of Education Ontology

Liu Qingchang

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

**Abstract:** The occurrence of educational ideas is associated with the conscious awareness of human values and life care. The values and consciousness of life care enabling educational behavior should be the prelude to the occurrence of educational ideas. Once this conscious consciousness flows strongly in the direction of reality, educational ideas will appear naturally. This occurrence is believed to be a presentation of human education consciousness, where real education history begins. From the perspective of content, educational ideas are made up of three parts: educational consciousness and intention, educational emotion and will, and educational conception and design; Educational ideas involve three levels: dependent on the situation, driven by affection, and conceptual consciousness. Together, they form a diurnal structure of educational ideas. The educational idea is an objective existence and has reached the level of conceptual consciousness. In theory, it is necessary to combine educational ideas with educational behavior. On the one hand, they echo the educational theory and educational practice at the more basic level, and on the other hand, it is helpful for people to comb the content of “thinking” in education from the source.

**Keywords:** educational idea; educational behaviour; educational emotion; educational will