

教育之思的文化学分析

刘庆昌

(山西大学 教育科学学院, 山西 太原 030006)

[摘要] 具体的教育思想必然依赖于具体的历史存在,但它一经形成并融入教育思想系统的运动,就会制约于思想运动自身的逻辑。即便我们仅在发生学的意义上考察教育思想,讲一个时代的教育思想,也只能在一个单一的文化系统中进行。认识到这一点,在今日全球化的背景下,如果还想对教育思想做历史的观照,就只能搁置时代构成要素中的时间要素,进而从文化的维度来探讨教育思想的不同风格。在具体的层面,教育思想总会分布在教育立场、教育章法和教育方略之中。本着文化学的立场,对人类的教育之思做深入的分析,才能够真正理解不同文化背景下教育之思的风格,并进一步弄清它们最终融合的趋势。

[关键词] 教育之思;教育立场;教育章法;教育方略;文化

[中图分类号] G 40-055

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-9162(2019)05-0106-08

[DOI] 10.16783/j.cnki.nwnus.2019.06.014

认真的教育思想者都想望着能够站在时代的潮头,好像只有这样才有更多的机会为时代代言。但是,如果认知到汹涌的潮头本起于大江大海的深层,就能进一步意识到有根基和依托的思考只能存在于时代的脚下。历史的步伐总是最生动地呈现在现实的进退之间,所以最终成为自己时代教育代言人的教育思想者,他们最恰当的位置是在时代脚下的。进一步说,具体的教育思想有时候会被时代的脚步踩压继而萎缩,有时候则成为时代前行无法绕开的路标。在每一个当下复活的教育思想都是被过去的时代步伐踩压过的,而它之所以能够在当下复活,则无疑始终超越和领先于过往的时代。那些在思维和人性层面切中教育要害的思想,无论在历史过程和现实教育生活中有过和正有着怎样的命运,都必将成为教育未来健康发展的理性资源。因而,今天不幸又幸运地处于变革时代的教育思想者,不必在乎时代中的盲动甚而粗鲁,更不必怀疑自己进行教育思考的能力和 value。当然,教育思想者也不要期望自己的思想可以终结人类关于教育的思考。即使人文世界里的思考和行动逻辑,在历史发展的某个阶段真的穷尽了传统认识背景下的逻辑可能性,教育发展境界的无限还会为我们留下无限思考

的空间。相对于已知,未知才是无限的。教育思想者不必自行制造身份的焦虑。

一、方法论问题

千百年之后,今天的我们也将被视为古人,而那时的人们同样会在教育的历史和现实之间思虑。尽管要面对包含我们今日思考在内的历史存在,但他们对教育进行思考的空间仍是无限的。如果与今天有什么区别,那就是他们超越历史存在的难度一定会大于今天的我们,这是因为任何人文的思想和行动的基本逻辑,随着时代的进步会越来越接近于完善,而人文生活本身的有限性决定了源于和指向它的思想几乎不可能存在基本结构上的无限变化,若说这一领域的无限追求,恐怕只能发生在细节的精益求精上。我时常对教育思想的线性历史逻辑有浓厚的兴趣,进而追问人类对教育的思考在历史变化中如何逐渐丰富和深刻了起来,在此过程中也不免联想到众所周知的存在决定意识。在具体的层面,我的追问会表现为对不同时代背景与教育思想之间的联系之追索。然而,这样的追索常常无果而终,以致我时常怀疑时代背景对教育思想制约和决定的完全真实,隐藏在这种怀疑中的困惑与纠结,

[收稿日期] 2019-06-16

[作者简介] 刘庆昌(1965—),男,山西河津人,教育学博士,山西大学教授,主要从事教育哲学和教学理论研究

又会促成我对纯粹教育思想和纯粹教育思想历史的认知兴趣。

如果满足于较为粗放的教育历史把握，我可能会轻松地借用农业时代、工业时代、信息时代这样的分析框架，也应该坦言这样的思维路线我是认真尝试过的。但是，当深入触及教育思想历史演进本身的时候，我发现沿着这种思维路线运思不只是蹩脚的，简直就是认识论意义上的误入歧途。我当然也不会因此而否定这种思维路线对于某一层面或某一领域问题的适用性，只是意识到对于教育思想的历史演进分析需要另寻他途。至少有两种现象可以支持我的想法。其一是时代固然不仅仅是一个时间概念，而是内含着文化的意义，但在人们的意识中，时间一定排列在时代要素结构的显要位置；其二是教育和教育思想尽管与具体地域中人的社会生活牢牢地捆绑在一起，但在不同地域文化的相互交流、传播过程中又会你中有我、我中有你。

时间与时代的特殊联系，对于没兴趣走进历史深层的人来说，他的意识中就容易有笼统的古今教育思想概念，或者在表象层次形成这一世纪、那一世纪的教育思想认知，但在事实上，包括教育思想在内的一切思想并没有、也不会均匀地分布于时间的流动中。因而，思想意义上的时代，各自占用和消费的时间数量是不可能相等的。就以中国而论，姑且把先秦诸子作为起点，纯粹的本土教育思想，其思想意义上的时代一直延续到了 20 世纪早期。西方教育思想的引入、科举制度的废除以及新式学校教育的落地，才使得中国教育思想进入到一个虽不纯粹却有活力的时代。而从那时开始至今的百余年中，教育思想及其影响下的教育实践可谓反复频仍，终于在 21 世纪初发起的“新一轮基础教育课程改革”过程中逐渐稳定，并与持续作用了 2000 多年的中国本土教育思想截然两分。对于百年来的教育思想变化，我们恐怕很难言明它与农业时代、工业时代、信息时代的简单对应关系。更进一步考察，使用类似农业、工业、信息时代的框架，的确无法解释人类教育思想发生和变化的真实过程。试问我们至今仍然感兴趣的古希腊教育思想究竟是什么性质的时代的产物？与古希腊古风时代大致同期的中国先秦时期可以说是处于农耕时代，但古希腊社会显然不属于典型的农业社会。准确地说，“英雄时代”之后的“古风时代”，古希腊城邦制度逐渐确立和完善，工商业在雅典这样的城邦得到迅速

发展，苏格拉底、柏拉图这样的思想家就产生于“古风时代”。他们的思想虽然存在于公元前 5 世纪到公元前 4 世纪之间，但很显然不能把它与“农业时代”联系起来。实际上，文明的历史一旦跨过“孤岛”阶段，每一个本土所处的历史发展阶段，都不再是决定其中思想状况的唯一因素，甚至都不再是决定性的因素。回顾中国近代以来的变化，即可知异域文化不可阻挡的进入，先在思想领域掀起对峙、竞争的浪潮，结局是在引领社会发展的精英阶层，异域的新文化成为主流，并最终改变了传统的中国社会。与此相类似的历史事实证明，当不同地域的文化和思想有了交流和竞争之后，思想的变化和发展就不再是单一系统内存在与思维的相互作用，很可能形成具有相对独立性的本土思想系统与来自其他地域的思想系统在纯粹观念领域中的对峙与融合，作为其结果的新思想系统虽然不同程度地与具体的历史背景相联系，却绝不是原先本土社会历史存在的自然产物。

具体到教育思想，它的风格应是直接制约于思想者的行为风格以及他们对“理想人”的认知的。可如果继续深究一个思想者的行为风格和对“理想人”的认知制约于什么，好像还是没有办法摆脱思想者所在时代中人们日常生活的结构和方式。其实，具体的教育思想，就其发生而言，必然依赖于具体的历史存在，但它一经形成并融入教育思想系统的运动，就会制约于思想运动自身的逻辑。即便我们仅在发生学的意义上考察教育思想，讲一个时代的教育思想，也只能在一个单一的文化系统中进行。认识到这一点，在今日全球化的背景下，如果还想对教育思想做历史的观照，看来只能搁置时代构成要素中的时间要素，进而从文化的维度来探讨教育思想的不同风格。如此转换思维，也许回避了许多在全球化时代叙述教育思想历史的一些难题，但寻找不同文化与教育思想风格之间的联系，绝不是一个简单的任务。在较为随意的交谈中，我们经常会说具体的想法和做法是文化所致，但又难以言明抽象的文化与具体的想法和做法之间的联系机制。之所以难以言明，主要是因为文化本身就是一个难题。当我们立意探讨不同文化下的教育之思时，触碰到的第一个难题就是对于人类文化的分类。由于分类的结果依于分类的标准和角度，因而分类的结果自然是多个而非唯一。而确定哪一个分类结果最适于言明文化与教育思想之间的关系，又

是一个费神的问题。

文化的分类是一种什么状况呢？仅在日常交流中，我们就能够捕捉到一系列文化概念组合，有依于地域的“中国文化”和“西方文化”之说，有依于水平的“先进文化”和“落后文化”之说，还有依于时代的“传统文化”与“现代文化”之说，等等。这些文化的分类结果，如果不深究其内涵，也只能存在于日常交流中，对于深入的思考没有多少价值。对于认识有意义的文化分类还是要归功于文化哲学，这一领域的研究者对文化做了纵向的和横向的分类。属于纵向分类的代表有：维柯（1668—1744）把人类文化发展分为宗教的时期，暴躁的、拘泥细节的时期以及文明、温和、人道的时期；摩尔根（1866—1945）把古代社会文化发展分为蒙昧、野蛮和文明三个时代，恩格斯在此基础上做了修正和补充；托夫勒（1928—2016）把人类历史上经历的或现在正在经历着的社会文化划分为农业社会、工业社会和超工业社会三种形态。属于横向分类的代表有：黑格尔（1770—1831）基于地理差别把文化划分为干燥的高地文化、广阔的草原文化和平原文化三种形式；最为通行的是以空间为标志，把人类文化划分为西方文化、中国文化、印度文化及与伊斯兰教相联系的阿拉伯文化。每一种关于文化的分类对于历时或共时的文化存在都具有一定的解释力，这也是它们被人们传播和认可的原因，但仅仅在这些文化分类概念的层面说明一定文化之下的教育思想状况还是远远不够的。在文化类型和教育之思之间还需要有一种中介因素，才能让我们真正言明教育之思与文化之间的关系。能够充当这种中介因素的，直觉上应该是思维方式和价值观。这里所说的思维方式并不是某种先天的思维形式，而是根植于具体历史文化土壤中的“看问题和处理问题的框框、模式，或俗称‘有色眼镜’，其实质，用哲学认识论的语言来说，就是思维方式，就是人在进行思维活动和认识活动的时候，所依托和遵循的某种模式”^[1]（P3）。这种模式的特点与思维主体不无关系，但主要是具体历史发展阶段社会生产和生活方式影响的结果。这里所说的价值观，一方面涉及人们对现成存在的事物是否利于自身或能否愉悦自我的判断，另一方面涉及人们对可以进入行为目的系统的项目所进行的取舍选择和重要程度排序及权重分配。可以说，价值观的特征就像是思维方式一样也是一定历史背景下的生产和生活方式的

沉淀与凝结。

关于社会生产和生活方式对思维方式和价值观的塑造，作为事实是被人们认可的，但具体的机制如何还需要深入的分析。有研究者在解读农业型的中国文化时指出，“中国的风俗、习惯、道德、制度等等都是围绕着农业社会的需求及心理期望而展开的”^[2]（P58）。具体而言，农业把人和土地紧密地联系在一起，并使人定居，从而遏制了人类的野蛮性情；土地让人变得安稳、本分、和平、文明；人对食物的侥幸心理和浪漫幻想变成为对于播种后的期望；照顾了性别差异的男耕女织分工进一步影响到家庭内部的分工，进而形成了男人世界和女人世界，男人和女人因此具有了不尽相同的思维和行为模式；以男子为中心的农业文化强化了男子在家庭中的权力和威严；农业生产随季节进行的简单循环，造就了一种实用、保守、缺乏激情和幻想的农业文化。我们可以推知，在农业型文化之下人在思维方式上的保守、刻板和在价值观上对实利和等级的钟情。研究者在解读城市商业型的希腊文化时则指出，“商业培养了人的个性及冒险精神，行情的千变万化丰富了人们的智慧；经济的纠纷便需要解决的逻辑、法律和理性；城市生活的相对富足又使人们有着较多的空闲和精力，在无尽的概念游戏（辩证法）里饱食终日”^[2]（P62）。审视今日中国和西方在教育思维方式和教育价值观上的差异，并把这种差异与农业型文化和城市商业型文化的特征加以对照，便知教育之思的风格与不同文化类型之间的联系。

教育之思的对象自然是教育，这一点并不会因文化不同而不同，正是在此意义上，不同文化下的教育之思，它们相互之间的差异本质上是风格的差异。如果要做附加的说明，那就是教育之思的风格无涉心理学和逻辑学意义上的纯粹形式，实指处于不同文化中的教育思想所内含的不同文化性格。人类文化包含各种各样的子系统，就目前来看，中国文化和西方文化应是最具重要性和影响力的两个文化圈，因而我们也避繁就简地只对中国文化下的教育之思和西方文化下的教育之思分别作以说明。

二、中国人的教育之思

很有必要指出，今日现实的中国教育思想或说存在并作用于中国教育实践的教育思想，已经不是纯粹的中国教育之思了。一百多年来的教育变革与

发展，使得工具意义上的教育之思在现代化和与国际接轨的追求中逐渐与欧美趋同。因而，我们所要说明的中国文化下的教育之思，是指未受西学影响的中国传统的教育之思。通过这种说明，我们也许能够意外地获知教育之思的中国风格。

纯粹中国文化下的人是怎样想教育的？这是一个听起来简明却很难回答的问题。这是因为“中国文化下的人”之“中国文化”是一个流动和变化的概念，进而“中国文化下的人”也成为一個流动和变化的概念。虽然中国文化概念是流动和变化的，但当今天的我们提及中国文化的时候，它不单是先秦诸子的思想，更不只是儒家思想一家，它实际上可以被谨慎地理解为近现代“新文化运动”批判的、经过两千多年选择、淘汰、组合并最终积淀下的“旧文化”整体。对于中国文化整体，我们不必企图用几个词语就能概括，“横看成岭侧成峰”，应是中国文化的审视者最容易形成的感受。假如想了解中国历史上曾经有过的教育思想，读读史书、走进文献即可，但我估计即使做了这种功夫，一个人也无法在抽象的意义上回答“纯粹中国文化下的人是怎样想教育的”这一问题。史书和文献所呈现的任何个人或流派的教育思想，固然属于中国人的教育之思，却都不能等同甚至代表“旧文化”下整体的中国人的教育之思。对于这一问题的回答，我以为不能仅仅具有历史学的功夫，更重要的是要有文化哲学的眼光。就像人们普遍地把“儒道互补”视为中国人文化性格和智慧的核心内涵一样，我们也可以寻找中国文化下教育之思的核心内涵。

儒道互补，可能更适于对中国人性格及生活智慧的解读，比如离开教育现场、作为独立的社会成员存在的教师，他的生活态度和人生哲学就完全可以成为儒道互补的，而当他作为教师进行教学、教育时，他头脑中的教育意念就不能说是儒道互补了。一个中国文化下的人，尤其是中国文化下的教师究竟如何想教育，对此的破解最好还是借鉴现象学的精神，面向事情本身，去凝视我们之外的想教育的人，也可以对我们自己的教育思想体验进行反观与省思。我幸运地意识到教育之思是带着以下资源走进教育现场的：其一是从日常生活世界获得的教育立场；其二是他所尊崇的关于各种事理的思想；其三是日常生产、生活过程中的经验启示。在此基础上，关于“中国文化下的人是怎样想教育的”这一问题，实际上可以转换为以下三个问题：中国人

有怎样的教育立场；中国人有怎样的教育章法；中国人有怎样的教育方略。

首先说中国人的教育立场。它内含一般意义上的教育理解和具体意义上的教育追求，前者是对作为谈论或思考对象的教育这件事的看法，后者是对实际要进行的具体教育行动目的甚至目标的认知。由于执着于人间世道的实用探求，中国古人没有对概念进行逻辑界定的习惯，因而获知中国人最初的教育立场就不能指望于早期思想家的论述，依文字“于形得义”反而成为比较有效的方法。《说文》释“教”曰：“教，上所施下所效也。从攴，从孝。”如果我们遵从“孝”的“继先祖之志”^[3]（P254）和“善事父母”^[4]（P398）之义，加上“攴”的“小击”之义，那么“教”的本义就是：必要时借助强制的手段使人具有孝的品质。如果对教这件事做简明的描述，那就是“上所施下所效也”，亦如《白虎通·三教篇》中所说的“教者，效也，上为之，下效之”。以上只是说了“教”，那“育”的中国文化意义又是什么呢？我们当然还要引出《说文》中的“养子使作善”。因我认可朱熹注孟子时释“养”为“涵养熏陶”，所以就把“养子使作善”理解为：借助涵养熏陶使人向好。通俗而言，即“孩子生育下来之后，就应该对他的成长发育，给以好的影响，使其成为我们理想的后代”^[5]。

从教和育的字义理解中，我们可以梳理出两个重要的教育思想信息：其一，从事件的性质上看，教育是与家国之事相联系的人文实践。《孝经》开宗明义道：“夫孝，德之本也，教之所由生也”，这不仅说明了“教”字是在“孝”字的基础上形成，实际上也明示了孝与教的因果联系。孝何以成为德之本呢？这在家国稳定的追求中是很容易理解的。处于下位者如能效仿处于上位者的做法，逆反之事就不会发生，家国系统自然就能稳定。把这种追求落实到家国的人文生活中，在家中，子对父的孝敬，在国中，臣对君的忠从，就成为首要的德性。对于中国古人来说，教育之事就是家国之事，教育之责就是家国之责。中国古人的教育理想，对于家族，或可归结为一联，即“忠厚传家久，诗书继世长”；对于邦国，则可归结为培养忧国忘家，捐躯济难的忠臣和顺民。其二，从行为学角度审视，教育内含示范一效仿、涵养熏陶的基本方式和教育者的权力意志。其中，示范一效仿是可以感觉的教育行为样式，涵养熏陶则是可以体会的教育期望氛

围。换言之，在最为基础的层面，无论是职业的教育者，还是非职业的教育者，言其在进行教育，就是在言其为子弟后学尽示范和涵养熏陶之功。从这里出发来理解，后来的传道授业也不过是对道和业的示和范。关于教育者的权力意志，传世的中国经典文献虽未有确切之论，但在教育行为中从来就没有缺席。既然教育乃家国之事，接受教育的个人自然要虚心服从。他们表面上服从的是受教育者个人，实际上服从的是家国赋予和转让的权力意志。把对教育这件事情的认知和教育行为意图以及权力意志统合起来，就是中国人的教育立场。

其次说中国人的教育章法。它本质上是教育立场在教育行动中的显现，最初当然建立在社会本能和教育立场模糊认知的基础上，渐渐的就有了较为坚实的思想依据。立足于当下，我们有条件对中国文化下的教育章法做出解读。既然教育是家国之事，齐家、治国的章法也就顺理成章地投射、转化成为教育的章法。那么问题的关键就成为中国古人齐家、治国的章法究竟为何。若照着主流的认识，似乎中国古人齐家、治国全遵循儒家思想，这实际上只是一种理想而已。悬搁温情脉脉的仁政述论，直面齐家、治国的现场过程，便可知从来就没有纯粹的儒家政治和教育实践。借鉴概括中国人生活哲学的“儒道互补”，我以为中国古人以至今人的教育章法实为“儒法并用”，只是儒显见于文献而法流动于行为。审察中国传统教育思想的经典，的确是循理、用心、熏染、化育，但在实际的教育过程中却不乏金刚怒目、棒喝鞭笞。儒家思想熏陶下的文人雅士，内心也应真的厌恶严酷、推崇仁爱，但走进教育过程之后的他们也不会放弃必要的惩戒。人性的特点决定了任何作用于人性的作为不可能具有纯粹单一的形色，否则，多么美好的愿望也不可能有效实现。由于汉武帝时期的“罢黜百家，独尊儒术”，先秦法家人物的思想未能形成道统，其在教育史上不仅没有地位，而且会受到批判与曲解。但是，因法家思想有符合人性改造和社会治理的规律一面，在实际的政治实践和教育实践中并没有真正消匿。中国古代社会是以血缘宗法为纽带的小农业家庭生产的社会，李泽厚认为，“正是这个社会给以心理情感和伦理义务为原则的儒家思想提供了延续和保存的强大根基，孙、老、韩那种生活智慧和细致思维的特点，则因与儒家的实用理性精神相符合，在不失儒家上述原则的基础上被吸收同化，

并应用在政治及生活中了”^[6]（P104）。所以，如果说中国人的教育章法有什么样的事理依据，那就是符合人性改造规律的“儒法并用”。

最后说中国人的教育方略。我发现，中国古人的教育方略至少在早期很少从理性的前提出发演绎而来，整体上来自生产、生活过程的启示，从而他们关于教育方略的论述，就其论证方式来看，多采用隐喻的方法，通过类比、类推表达自己的主张，在其中，生产、生活过程中的经验事实上充当了教育方略的原型。对于这样的方法，近现代的学者总以西方形式逻辑作为参照加以评说，揭示其认识论上的局限，无疑是有意义并切中要害的。类推，既非始于公理的演绎，也非基于众多个别的归纳，而是从单个的个别中推出一般，其结论一方面容易征服常识世界的人们，另一方面却内含着或然性，只能作为思想而存在，并不能走进知识的殿堂。在整体文化的意义上说类推，其基础的观念是天人合一，就教育之思中的类推来说，其基础则是教育与生活的合一。后世的杜威、陶行知分别主张“教育即生活”和“生活即教育”，与中国古人的认识相比，感觉上更为清晰，但究其思想的实质，并未高出，甚至存在着某种意义上的狭隘。因为，在杜威和陶行知那里，生活和教育好像接近于本体论的边缘，实际上是分别视教育和生活为工具的。反观中国古人从生产、生活的经验中推出教育的方略，说明在思想者的意识中教育本身就是生产和生活自家的事情。中国思想以人间世道的探求为宗旨，其对象与目的均在人文世间，推重众意、公义，远胜于寻觅客观、绝对。如此，从为世人提供言行的实用依据角度来说，从生产、生活过程的经验中比推出眼前言行的方略，难道不是一种有效的方法吗？回到中国古人的教育方略上，察其性质，多为原则，诸如“长善救失”“豫时孙摩”“比物丑类”“罕譬而喻”，只是言明事理、指明方向，至于其效用的发挥则有赖于教育者的悟性和机智。既为原则，就只是点到即止，对于运用者少有监视与追逼，其实是暗合于后世俗语之“师傅领进门，修行在个人”的。

三、西方人的教育之思

那么，西方人又是怎样想教育的呢？在回答这一问题之前，我们同样需要注意文化的流动所导致的古今西方人虽然其文化一脉相承却又不可同日而

语的事实，但其意义又不同于对中国人怎样想教育的考察。这是因为，中国古代社会比西方古代社会更为漫长，两者近代史的开端相距整整 200 年，而今日西方人的教育之思，其根基虽然在古希腊，但丰富的变化却发生在比中国早 200 年的近代以来的历史中。而且，中国古代社会，无论每个时期的势力范围大小，在其有效统辖的范围内是一个超稳定的系统，以致先秦诸子的教育和清代学校的教育在核心理念和方略上几无区别。西方社会就不一样了。社会学意义上的文艺复兴运动、宗教改革运动、资产阶级革命、启蒙运动、工业革命、信息革命，认识论意义上的自然科学发展、哲学发展，无不对教育的章法和方略有所影响，因而对西方教育之思把握的难度也要更大一些。不过，在较为纯粹的意义上，我们也需要把作为其源头的古希腊人作为基础来做议论。作为中国人了解今日强盛的西方文化系统，我们很容易想当然地认为早期的西方人，比如古希腊人，就比同一时期的中国古人高明。如有此念，必为偏见。不能不说，在自然科学尚未彰显其魅力的时期，中国和作为西方文化产地的欧洲，在思想方面的确只是风格上的差异。两种风格的思想一方面合理地产生于各自历史、文化和地理环境中，另一方面又各自有效地影响和孕育了它们的社会生活。仅就教育之思来看，其基础和背景同样是存在于人文社会的各种事理和生产、生活过程中的经验。当然，差异也是明显的，即中国古人平和、悠然、睿智，喜好人事论述上的整体浑然，而那一时期的西方古人则具有认识上的锐利、激情、机智，并在辩证中直指社会的进步和社会中个人的发展。这种差异很自然地表现在教育立场、教育章法和教育方略上。

首先说西方人的教育立场。我并没有发现其与中国古人的教育立场有什么本质的区别。应该说，也不应该有什么本质的差别，原因是人文社会作为一种组织如同人体，不同人种的人虽具有不同的肤色、体格等，但其生命组织及其运动的原理又是完全一样的。所谓西方文化和中国文化都属于人类的文化，其构成要素和基本功能并无区别，两者间差异的实质只能说是风格维度的。古希腊人也是把教育视为家国大事的，在这一点上也不可能因地域而有差异，因为作为公共话题讨论的教育在最初只能是国家举办的教育，各个家庭中的子女教育问题也许算不上隐私，但很难进入思想精英的谈论范围。

看到柏拉图《理想国》中有云：“今汝辈幼时之抚养。少时之教育。皆赖有国家之力。且汝辈所受之教育。较诸他人所受者。尤为高深。玉汝于成。期可有利于国”^[7]（P4），便可知无论对教育作何理解，只要是国家举办，必是为国家服务的，从这个意义上讲，教育有潜质成为国家政治的组成。细考教育与国家关系的细节，又可知古希腊人并未关心受教育者心中的“孝”，而是关心了更为广泛和普遍意义上的德性以及学识。《理想国》中说：“苟其学与受之之道皆为正当。则即为有用而有利。反是则无用而有害。汝不见聪明之恶人乎。”^[7]（P2）从这里便知柏拉图期望受教育的人或说为国家服务的人是聪明之善人，形式上近于中国董仲舒的“必仁且智”者。那么，教育的行为学意义在古希腊又是什么呢？如苏格拉底及智者派那样的演说自不必说，柏拉图在《法律篇》中给予了非常明晰的说明，此即“教育就是要约束和引导青年人走向正确的道理，这就是法律所肯定的而年高德劭的人们的经验所证实为真正正确的道理”^[7]（P6）。这段话中对教育具有操作性说明功能的动词就是“约束”和“引导”，这是中西方早期教育文献中较少出现的对教育理性而客观的说明。以上只是对古希腊时期教育立场的简单呈现，其后西方社会不断发展，但教育的基本立场并没有变化。若值得提及，那就是文艺复兴之后，尤其是卢梭发现儿童之后，西方教育之思重视受教育者个人的发展，但这并不意味着教育立场的改变，充其量是人在社会系统中从“工具”转向“目的”。这大概也是中国和西方教育在思维方式和价值观层面差异显著的源头。

其次说西方人的教育章法。它也同样是家国之事的章法在教育领域的投射，与中国人的教育章法之异自然也就是家国之事章法之异。不同于以血缘宗法为纽带的小农业家庭生产的社会，古希腊社会到了“古风时代”城邦兴起之后，在工商业文明的背景下，社会发生了明显的变化。君权出现危机，君权制让位于共和制，政治权力成为集体权力；公共空间形成，出现了召开公民会议的政治集会广场；言论和理性地位提升。在维尔南看来，“理性思想和演说艺术是被权力的公开化直接引入新生城邦的两大精神创造”^[8]（P5），理性辩论和演说艺术的方法和形式在逻辑学、辩证法和修辞学的支持下逐渐规范化；法律面前人人平等，一个人在共同体中的地位的关键不再是他所承担的宗教职能和在

家族中拥有的地位，“而是一方面取决于他在与其他公民处于同一级别的重武装步兵方阵中的战斗力，另一方面取决于他在政治集会上进行理性辩证的能力”^[8]（P5）。在这样的社会背景下，古希腊城邦社会的教育章法自然不可能是类似于中国古人“儒法并行”的东西。再参照有学者所认为的西方哲学乃为有关存在之为存在的“爱知之学”，而中国哲学乃为人之所以为人的“成人之教”^[9]（P87），我们可以认为，从教育文化的源头上，西方人的教育章法就是认识论取向的，而中国人的教育章法则是伦理学取向的。认识的理想是真与正确，伦理的理想是善与恰当。真与正的判断需要依据事实和逻辑，善与恰当的判断需要依据习惯与规则。中国古人对自然世界的认识兴趣不大，以血缘宗法为纽带的小农业家庭生产的社会中也不讲客观法则面前人人平等，教育的章法只能是儒法并行、恩威并施，以使示范一效仿顺利实行；而西方人的爱知、求真精神则自然地要求他们的教育者必须使用自身所拥有的理性和演说能力来征服像政治集会广场里的公民一样的受教育者。然而，以上的认识还不足以让我们概括出西方人的教育章法，因为古希腊文化只为西方文化整体贡献了有限的内涵，除此之外，我们还得考虑古罗马的法律精神和犹太人的宗教信仰。否则，我们就无法理解道德教育在中西方教育系统中的不同存在状况。主知主义的苏格拉底主张“知识即美德”，换言之，所谓德育，在他那里也成为智育。如果说这样的德育还不足以完成人的德性，宗教就会自然地发挥它净化人的灵魂的功能。现在我们也许可以说，西方人的教育章法总的来讲是从爱知出发的和理性主义的。由于教育者理论上并没有天然的权力和权威，所以教育的基本格局就是“演说+辩论”，进一步说，就是艺术的演说和理性的辩论相结合，演说和辩论的内容则会随时代的变化而发生变化。

最后说西方人的教育方略。和中国古人一样，西方人也会把自己在生产、生活过程中取得的相关经验迁移到教育过程之中。只有这样判断，我们才能理解在没有任何思想和理论作为前提时人们也可以有序进行教育的事实。但西方人有个性的教育立场和教育章法又决定了他们的教育方略从一开始就不像中国古人的教育之思那样对日常生活有过多的认识依赖，从而在具体的教育操作过程中更多地从哲学、科学和自然世界中获得启示。从古希腊说

起，谁也无法忽略作为苏格拉底教育方法符号的问答法，问其来源，无疑有苏格拉底母亲助产的原型启发，但更坚实的基础则是他自己的哲学认识，亦即爱智慧。依照自己的哲学观，苏格拉底不像智者派人物那样认为自己掌握了真知，而是和人们就生活中的一些重要问题进行对话，助产术就存在于这样的对话中。这种助产式的对话通常被人们视为教学和教育方法，它实际上也是苏格拉底实践哲学的方式。有学者认为，苏格拉底“把关于这些事情的对活看作是自己的重要使命，看作是自己的哲学生活方式，他的哲学实践是检审自己和他人是否真的对生活中的重要问题具有正当的理解，检验人们是否具有合乎理性的认识，看看人们是否真正关心或照料自己灵魂的好，看看人们是否真的拥有生活的智慧”^[10]。苏格拉底的问答法，被柏拉图和亚里士多德继承并有所丰富，而作为一种教学和教育的精神，至今仍体现在西方人的教学、教育之中。我们也应该认识到，问答法作为教学、教育的主要方法是与无需传授系统知识的时代联系在一起。当知识逐日系统并有必要传授时，原本用于政治集会中的演说法也会成为教学、教育的重要方法，两者的历史性结合就促成西方人“演说+互动”的基本教学样式。西方人的教育方略与中国古人最大的不同，应是其从哲学认识论及后来的心理科学中汲取了丰富的营养。简略地说，夸美纽斯的教育方法思想，不仅来自对各种意义上的自然的模仿，而且已经明确地与感觉主义的认识论及朴素的心理学观念联系了起来；裴斯泰洛齐通过实物教学法的实验，启动了“教育心理学化运动”，把教育与心理学自觉地联系到了一起；赫尔巴特则明确地把自己的教育理论建立在伦理学与心理学之上，让它们分别支撑教育目的与教育过程的论述。自此往后以至今日，西方人的教育方略，一方面从整体到细节体现着人本主义的价值观，另一方面沿着理性主义的道路，基于心理科学，把教学的技术化做到了极致。科学理性和人文价值在今天的西方正在新的时代背景下和更高的层次上融合，人本的价值观和理性的思维方式有机结合，应该说是西方人自古以来愈来愈成熟的教育方略。

人类文化是丰富多彩的，但在全球化的背景下，中国和西方文化无疑是影响人口面最大的两种文化系统，它们之间，既有相互学习，也有相互竞争，共同书写着人类新的文明。在此过程中，中国

人和西方人的教育之思是走向融合的，理想的结果当然是你中有我、我中有你以至不分你我，从而出现无所谓中西的人类教育之思。实际上，通过考察早期的教育思想就能发现，即使在没有交流的轴心时代，仅看中国古人和古希腊人的教育之思，也能发现他们在教育立场、教育章法和教育方略上的相

似。这种相似也非偶然，而是两个地方的人们思考着同样的教育问题的必然结果。地理和历史所塑造的文化不同，给教育之思带来的并非本质上的，而是风格上的差异。我们有理由相信，这样的认知对于我们理性地看待中国教育和西方教育以及两者的互动状况是大有裨益的。

[参考文献]

- [1] 陈中立, 杨楹, 林振义等. 思维方式与社会发展 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2001.
- [2] 杨善民, 韩锋. 文化哲学 [M]. 济南: 山东大学出版社, 2002.
- [3] 孔安国注, 孔颖达疏. 尚书正义 [A]. 《十三经注疏》标点本 [C]. 北京: 北京大学出版社, 1999.
- [4] 许慎撰, 段玉裁注. 说文解字注 [M]. 上海: 上海古籍出版社, 1981.
- [5] 王静. 试论《说文解字》中的“教育”二字 [J]. 教育研究, 1995, (3).
- [6] 李泽厚. 中国古代思想史论 [M]. 北京: 人民出版社, 1986.
- [7] 许步曾编. 西方思想家论教育 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1985.
- [8] [法] 菲利普·尼摩. 什么是西方: 西方文明的五大来源 [M]. 阎雪梅译. 桂林: 广西师范大学出版社, 2009.
- [9] 张再林. 中西哲学的歧异与会通 [M]. 北京: 人民出版社, 2004.
- [10] 金生钰. 苏格拉底的“不教”之教 [J]. 教育发展研究, 2018, (6).

A Cultural Analysis of Thoughts on Education

LIU Qing-chang

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

[Abstract] The specific educational thought is bound to depend on the specific historical existence, but once it is formed and integrated into the movement of the educational thought system, it will be restricted to the logic of ideological movement itself. Even if we only examine the educational thought in the sense of genesis, the educational thought of an era can only be carried out in a single cultural system. In the context of globalization, if we want to make a historical reflection on educational thoughts, we can only put aside the time element, and discuss the different styles of educational thoughts from the cultural perspective. At the specific level, educational thoughts are always distributed in educational standpoints, educational rules and strategies. Based on the standpoint of culture, this paper makes an in-depth analysis of the thoughts on education of human beings so as to understand the style of thoughts on education under different cultural backgrounds and further clarify the trend of their final integration.

[Key words] thoughts on education; education standpoint; education rules; education strategy; culture

(责任编辑 王兆璟/校对 丁一)