

# 论教育世界的构成

◆刘庆昌

**摘要:**教育世界必然享有与自然世界并无二致的底层结构,即同样是时间和空间的总称,因而我们完全有理由把思维直接聚焦于教育世界的时间和空间。教育世界的时间有三个层面的意义:一是它作为教育世界的前提和坐标系;二是它作为教育世界核心的教育活动的资源;三是它与教育精神和价值现象的联系。教育世界存在着物理空间问题,但整体的教育世界在我们的意识中是一个社会空间,而在教育世界运动的深处还存在着人际情感和思维互动生成的精神空间。传统、现实与未来是教育世界的历史构成;家庭、学校与社会是教育世界的场域构成;观念、制度与行动是教育世界的实质构成。

**关键词:**教育世界;时间;空间;教育知识

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2021.12.004

“教育世界”这个概念在意识中的浮现,与哲学形而上学所关注的“世界统一性”问题具有思维上的内在关联,但更是教育认识对象既清晰又模糊这一现象驱动的结果。首先说哲学形而上学的影响。由于它并不指向具体的存在物,而是指向作为存在的存在,这就注定了它不同于各种科学对部分存在者的考察,必然会超越各个部分,让思维与各个部分构成的整体相对。而这个整体正是形而上学语言中的世界,它理论上涵括存在的所有侧面和层面,而且也必然统合了时间和空间这种基本的维度。把哲学形而上学的精神迁移于此,我们所说的教育的形而上学自然是思考教育世界的统一性问题,回答教育世界归根到底统一于什么。其次说教育认识对象的既清晰又模糊这一现象的驱动,其要义是追求教育认识的最高的辩证,并为此先行消除作为认识对象的“教育”在认识者那里支离破碎的存在状态。具体地说,以认识教育为目的的研究者,在现实的意义并不是研究作为意念的和整体的教育,他们总是以教育世界的部分现象和局部问题为对象的,因而也是清晰的。但当他们向环境告白自己在研究教育时,他们所说的教育显然不会是自己正在面对的具体现象和局部问题,因而他们意识中的教育又是模糊的。

仅就研究者的专家角色而言,他们对教育的模糊认知虽然不尽完美却也无可指摘,但从人类整体的教育认识成果组织的角度看,这种模糊必然会导致组织过程中的思维困境。目睹流行的教育学学科分类标准,有识之士大都觉得其缺乏内在的统一性,并因此而显得繁乱无序。那这种状况究竟是由什么原因造成的呢?我揣测分类者的心理,绝非有意的敷衍塞责,而是在缺乏有效方法的情况下客观如实地反映了教育学科教育的实际状况,这就难免所做的分类成为一种反映论的认识论所批评的机械的、照相机式的反映。若追究更为深层的原因,则应是分类者缺乏对作为教育学研究对象的教育世界的结构性把握。不过,根底的责任并不在分类者那里,他们的不足实际折射出教育形而上学的不足。正是由于教育的形而上学始终未能完备,才使得教育学虽在认识领域获得了席位,但其内部却是一盘散沙。如此说来,关注教育世界统一性的教育的形而上学,显然有必要对教育世界做出高屋建瓴的分析。

教育世界在哪里呢?或可说世界就是教育的世界,在生命所能占据的一切时间和空间里,教育都可能现实地发生。这样的说法当然很具有格言的品质,但明显会滑向泛教育论的方向。沿着这样的思

刘庆昌/山西大学教育科学学院 (太原 030006)

路,思想者可贡献出人文生活的诗意和深刻,却无法让狭义教育世界里的人们感受到切己的实用价值。即使我们在精神上很享受生命和生活的浪漫,也不能忽略现实的教育世界从来就是、想必永远也是一个讲求效用的世界。如果没有了效用的追求,教育也就失去了存在的前提,它不仅不具有现实性,而且不会有自己的历史。所以,教育世界在整体的人文世界注定了是一种功能性的和手段性的存在,我们尽可以真诚地赋予它诗意与深刻,但又绝不能悬置并不诗意和深刻的、被整体人文世界赋予的目的。面对这样的事实,任何的困顿和烦躁都没有意义,继而需要我们从不可回避的困顿和烦躁之中意会出教育世界的人文性和现实性。当然,教育世界的这两种性质是可以统一的。其人文性正是其现实性的核心内容,因为其现实性正是人的主观精神与客观背景通过对话互动不断生成的。虽然如此,但只要教育世界客观上已存在,就必然享有与自然界并无二致的底层结构,即同样是时间和空间的总称。在此认识基础上,我们实际上不必费尽周折,完全有理由把思维直接聚焦于教育世界的时间和空间,至于教育世界的时间和空间是怎样的具体存在,只能尊重其存在的实际和我们思维的合理运动。

### 一、教育世界的时间

展开这一问题的思考,需要确立一个原则,即不能奢望思维上的速战速决。确立这一原则的主要理由是教育的人文属性决定了时间在教育世界中具有过于丰富的意义,从而使任何追求在这一问题上的“一言蔽之”,都会让教育世界的全部真相难以呈现。但这也不意味着要把各种不同意义的时间学说一一附会于教育,须知那种近似于游戏的工作虽然并不是毫无价值,却容易让人对原本熟悉的教育感到陌生。简而言之,不奢望速战速决的主要意味是要自觉回避仅仅视时间为教育基本资源的功利倾向,要知道这种倾向在教育实践中不只是处于主导地位,甚至可以说是唯一的倾向。应该说,这种倾向对于实践者来说极为自然和合理,问题仅仅在于这种理解倾向中的时间之于教育的价值是工具性的而不具有本体性,换言之,它确实教育世界中,却不是教育世界的基本构成。我们一定熟知学校教师对教学时间的珍惜,具体表现在他们会合理利用时间,会要

求学生抓紧时间,有时候还会与同事争夺时间。这一系列与时间关联的行为,均明确地指向他们要实现的目的和要完成的任务。而需要注意的是,教师的这一系列与时间关联的行为,就发生在以时空为基本前提和坐标系的教育世界中。显而易见,教师珍惜的时间和作为教育世界前提和坐标系的时间并不在同一个意义范畴。这就启示我们对教育世界的时间有必要做不同意义范畴的理解。

如果我们选择从宏阔到细微的顺序进行排列,且不说教育世界的时间究竟有多少种意义,其第一意义应是它作为教育世界的前提和坐标系这一层面。既然可以作为教育世界的前提,那么以下的判断就必然成立,即没有时间,就一定没有教育世界;有了时间,才可能有教育世界。由此可以推知,我们正身处其中的教育世界,在较粗放的意义上必是时间的产物,进而是唯一有时间理性意识的人所创造的。在这种思维转换中,教育世界的时间性质实际上承载了它的历史性质。处在当下的人们很自然地行动在当下,只要他们不去做专门的反思,教育世界的概念一般不会出现于意识中。如果有近似的存在,基本上可以描述为与他们的本职工作具有直接或间接关系的“教育界”。什么是“教育界”呢?因其中没有“世”的元素,它肯定不是“教育世”,也必然不是完整的“教育世界”。“教育界”在他们的意识中就是一个空间概念,一个社会空间概念。形象地说,它就像漂浮在时间河流上的一条船,无疑是从过去而来,并必将向未来而去,但对于当下的教育实践者来说,它就是一个被抹去时间性质的静态教育世界。但是,我们要描述的教育世界并非当下实践者意识中的那一种,而是作为人类教育认识对象整体的那一种,那就需要跳出当下的“教育界”,以时空组合的视野、以旁观的姿态,用思维凝视被习惯上称为教育的独特存在。在这样的凝视中,教育世界其实是长期处于运动中的时空结构,当下的“教育界”只是这个时空结构途经我们的当下并给我们留下的一个静态图像。教育时空结构一路走来所显现的实践过程,通常被我们称作教育的历史,现在看来,所谓的教育历史实质上是不能从完整的教育世界中分离出去的一个有机的时间维度。在此时间维度,教育就是教育的历史,反过来,教育的历史就是教育本身。切不能以为这样的判断只是一种语言的和辩证的艺

术,它在教育本体论的思维中是具有真实性的。我们把教育的历史视为教育自身在时间维度中的存在,并不是让现实的“教育界”拖上一条长长的尾巴,而是明确了教育世界的历史性质。想一想教育的传统是什么?它又在哪里?正确的回答应该是:教育的传统就在现实的教育之中,而不是与现实教育两分的历史现象。

教育世界的时间的第二意义,应是它作为教育世界核心的教育活动的资源这一层面。在这一层面,时间很显然是客观的时间。虽然这并不能改变时间与个体生命同在,但生命个体的主观时间在这里也被视为客观的资源。任何教育目的的实现和目标的达成都需要一个过程,换一种说法,也就是都需要一种客观存在的时间。若做进一步的划分,作为教育活动资源的时间实际上包含两种意义:(1)是指教育目标的达成和目的的实现必须具有的时间性期限设定。如果期限设定宽松亦即时间充分,教育过程的节奏就容易平实与和缓,但教育者的时间资源意识一般不会很强;如果期限设定紧迫亦即时间不太充分,教育过程的节奏就容易紧张与急切,这种情况下,教育者的时间资源意识自然就会增强。表面上看,时间在这里是可被课程实施者利用的资源,但更深层的意义是与课程实施的原理紧密相连的。因为在操作的意义上,课程实施意味着课程内容的先后次序与师生个体生命时间进程的结合。我们知道,课程的内容由课程标准给定,而师生的个体生命时间则是由生命本身给定的。为了实现教育的整体目的,必然要借助各种性质不同的科目,但无论有多少科目,都必须融入师生的生命过程才具有自身实现的可能。当然,换一个方向,师生的生命过程必须与具体的课程内容结合,才能成就自己教师和学生的角色。(2)是指为教师和学生拥有的个体生命时间。此种意义上的时间才是实质性的时间,它反过来使为教育目标达成和目的实现所设定的期限显现出对师生个体生命时间征用的本质。通俗而言,即便课程标准为学校的各学科教学任务的完成给与宽松的期限,假如没有师生的参与和投入,那个期限也只是一张教学时间的空头支票。所以,与其说时间是教育活动的资源,还不如说师生的生命过程本身是教育活动的资源。以此为基础,我们就很好理解学校对教师和学生生命状态的积极关注现象。具体

而言,学校总希望教师和学生能够精神饱满、认真投入,从另一个角度讲,则不希望看到他们精神懈怠和敷衍塞责,因为以这种状态与课程内容结合是趋向出工不出力的。实际上,对生命积极状态的需求,最典型地存在于教师对学生的行为管理之中。教师并不只满足于学生的身体出席课堂,而是需要他们的精神能与课堂活动高度融合。如果学生只是身体出席在课堂,却无精神与课堂活动的有机结合,那他的生命时间对于教师所主导运行的教育教学是没有关系进而也是没有价值的。

教育世界的时间的第三意义,应是它与教育精神和价值现象的联系这一层面。先从教育之外说起,1982年,在深圳特区诞生了一个具有标志性的口号“时间就是金钱,效率就是生命”,折射出了珍惜时间、追求效率以及“发展就是硬道理”的理念。也可以说这一口号显现了时间与发展精神和经济价值相联系的意义。在此之外,时间在日常思维中实际上也具有超越客观物理时间和个体生命时间的其他意义。当我们说“时间是医治伤痛的良药”时,或当我们说“不守时间就是没有道德”时,实际上已经把时间与个人的心理过程和生活规则联系在了一起。在教育的世界里,我们也能发现时间的意义并不局限于教育世界存在的历史维度和教育活动的资源这两个层面,它与教育内在精神和价值的联系不仅明显存在于教育思维之中,而且已经走出了文学式表达的范围。时间在这一层面的意义主要表现在两个方面:(1)是把时间与人的可能性变化在教育精神的高度联系了起来。由于人的变化要经历一个过程,我们就可以说时间是个人发展的基础,也是个人希望的基础。面向未来,只要还有时间,就还有希望;可利用的时间越多,希望的基础就越牢固。正是在此意义上,毛泽东才说:“世界是你们的,也是我们的,但是归根结底是你们的。你们青年人朝气蓬勃,正在兴旺时期,好像早晨八九点钟的太阳。希望寄托在你们身上。”<sup>[1]</sup>在这种殷切期望的背后其实隐藏着一个道理,即年轻就是资本,有时间,一切便皆有可能。联想到许多学者主张“慢教育”或说教育应该像农业一样,其成立的前提只能是青少年学生的人生还很漫长。还有人主张学习与进步虽不可改变个体生命的长度却可以增加生命的宽度和厚度,这中间无疑也包含着教育的精神意蕴。(2)是把人对时间

的态度和处理与道德联系起来。教育在某种意义上可以说是教育者和受教育者以时间为资本的合资经营活动,这在学校教育中的教师和学生之间表现得尤为突出。教师要完成自己教的任务,需要学生有效和有意义的的时间投入;学生要达到自己学习的目标,也需要教师有效和有意义的的时间付出。因付出的方向均为对方,所以教育的过程又可以说是教师和学生相互合理占用对方生命时间的过程。占用有占据并使用之意,这就必然触及道德问题。如果占用是一定的体制和原则赋予的权利,那么就必然牵涉与这种权利不可分离的责任。对于教师来说,不行使自己的权利,是对赋予他权利的国家和社会的不尽职,又是对让渡给他权利的学生的不负责,当然是违背教育道德的;对于学生来说,不行使自己的权利,一则是教师资源的浪费,二则是对自己成长与发展的不负责,应是违背了受教育的道德。但更值得注意的是教育活动中的教师表现,毕竟在教育的交往结构中,教师占据着主导地位。无论一个时代的教育文化多么强调学生的地位,他们在教育过程中的存在方式和状态还是由教师决定的。不用说,对对方时间的浪费、侵占和支配现象,会更自然地发生在教师一边。那么,这中间的教育道德问题也自然更值得我们关注,须知这种问题或许是许多教育现实不足的重要源头。

如上三种意义上的时间,在教育世界中本是自在而有的,而且不会给人以违和之感,这说明各种意义的时间是统一于教育世界的。反过来提醒我们,对于教育世界的时间之理论分析只是一种认识论的策略。然而,理论的功能之一就是要把原先浑然一体的存在做理性的解析,以使人的思维和行动不永远停留在较浅表的层面。但要实现这一愿望,理论运动就不能到此为止,在分析的基础上,还需对经分析而来的具体成分做思维的统合。具体到教育世界的时间,我相信三种意义上的时间必然能够被统合于教育的和认识的理性,否则,越是具体入微的分析,越容易使人们原先虽然模糊却整体的教育理解变得支离破碎。简单地说,作为教育世界前提和坐标系的时间其实是历史的代名词,它主要标识教育世界的运动属性和生成品质,从而既是现实教育表现的过程性后台准备,又具有使现实教育走向可能世界的恒常性能力。唯独需要明确,这一意义上的

时间仅可用于对教育世界的整体反思与展望,并不直接介入具体的教育操作和个体生命过程。相比较而言,作为教育活动资源的时间才是教育活动参与者自己的时间,它一方面使教育活动由可能而现实,另一方面支持了教育者和受教育者个体生命的展开。而所谓与教育精神和价值现象的联系,不过是教育者和受教育者的个体生命在教育活动中展开时衍生出来的问题,严格地讲,这种联系为教育世界的时间贡献了意义,却非时间本身。那不同意义的教育世界的时间能否在思维中得到统一呢?答案是肯定的。其统一的原理是:无数教育者与受教育者的个人生命过程,在一定的价值追求和道德原则规制下互动融合,生成不断流变的教育历史,此历史的精神意蕴以传统的名义功能性地存在于现实的教育世界之中。

## 二、教育世界的空间

与时间相比,教育世界的空间感觉上更容易描述,原因是空间与人的关系好像更为外在一些,至少它不具有与生命同在的特征。其实,这不过是一种错觉,只有当我们被指定去描述教育世界的空间时,才会知道空间的相对外在性固然更容易让我们与它形成距离,但它相对的外在性也让我们缺少一种切身感,甚至会让我们忽然觉得空间之于教育更接近一种容器,而它自身并没有实质的内容,而就人的生命而言,我们视之作为一种时间性存在不会引起多少争议,但若说到它与空间的关系,虽然也能说两者不可分离,但这种不可分离在我们的意识中是不具有本体论意义的。如果我们再引入马克思所说的,“时间实际上是人的积极存在,它不仅是人的生命的尺度,而且是人的发展的空间”,<sup>[2]</sup>那我们很可能都没有自信表达已经拥有的日常空间认知。但理性地说来,一切关于空间的认知都无法脱离我们对空间的日常认知,那些一时让我们感到费解的空间思想,只不过是借用空间的日常意义表达了一种具有空间本质的新现象。就像马克思所说的时间是人的发展的空间,我们完全可以把它理解为积极存在的人不断向前进而不断扩张了自身自由存在的范围。从根本上说,空间和时间一样是教育世界存在的前提条件,而且空间比时间要具有更强烈的可感知的现实性,以致教育世界在我们的意识中首先呈现的是其

空间的属性。只是连同我们自己都很难意识到物理的空间已经被我们的意识所屏蔽,从而使教育世界在我们意识中直接呈现为社会性空间。这应该也是教育世界的空间比时间更难以描述的重要原因。深入到教育世界之中,我们发现教育世界存在着物理空间问题,但整体的教育世界在我们的意识中是一个社会空间,而在教育世界运动的深处还存在着人际情感和思维互动生成的精神空间。

首先,教育世界存在着物理空间问题。这一不言自明的陈述自然是从最基本的教育活动出发而言的,反映的是以教育活动为内核的教育世界的物质性的一面。言说教育活动的存在,就要涉及教育活动发生在什么地方,这就是一个地理的和空间的问题;要涉及谁在教育谁,这表面看来是教育活动者亦即教育活动主体问题,但要追到他们作为生命体的物质性存在,自然就能引出物理的空间。理论的分析 and 表达总没有生活本身的生动性,这个问题用大白话说,其实就是必然占据物理空间的人只能在一定的物理空间中进行教育活动。之所以需要看似多余的理论分析,实际上是人借助于思辨过程让自然存在的事物在意识中形成秩序。现在我们可以重新来面对教育世界存在的物理空间问题,便不必纠结于它作为人及其教育活动容身之所的这一层面,而是要思考物理空间对教育活动的支持与限制。具体而言,一定水平的物理空间是教育活动顺利进行的保障,在此基础上,物理空间的质量会影响身处其中的人的心理感受。现实中学校硬件环境的建设和不断改善,正是基于这一微观的原理。再进一步说,越来越精细化的和专业化的教育,对物理空间以及相关的物质设施也有最基本的要求。我们在现代意义上谈论教育世界的物理空间,已经不再满足它能够作为师生遮风避雨的场所的价值,而是上升到了赋予它更丰富的教育意义的层次。

其次,教育世界在我们的意识中会直接呈现为社会性空间。做出这样的判断,说明我们已经在整体的意义上把握教育世界,而不是直接把意识定位在类似家庭、学校、社区等具体的场所。但这也不表明整体的教育世界是一种观念性的存在,恰恰相反,它就现实地存在于处于流变中的社会结构和过程之中。言及社会性,在这里并非与某种意义的私人性对应,而是指教育世界的发生和存在均以社会的预

先存在为其前提。何谓社会?仅在人类的范围内界定,社会是人的活动及其得以运行的基础性和背景性结构和过程的总和。在这一界定中,我们把人的活动摆在了第一位,这是因为没有人的活动,任何关于社会的观念都没有了根基,甚至能够说,社会就是因人的活动不断扩大范围而逐渐生成的。当然,这也注定了所谓人的活动的意义在这里是超出依靠个人力量可以完成的孤立和独立的生存活动范围的,而且人之所以活动的目的绝非仅仅为了自己,否则,即便存在着一个社会,也与他孤立和独立的个人活动无关。反过来讲,个人必须通过与他人交往,个人的活动必须通过参与到与他人活动的交换中,才能够进入社会活动的范畴,同时,社会也才能够得以生成和发展。基于此,我们说教育世界在意识中直接呈现为社会性空间,其第一要义正是它无法也不必遮掩地参与到了整个社会的“交往”与“交换”之中,也因此,目的意义上的人的教育实际上成为社会的教育,它一方面因具有一些功能为社会所需,另一方面则因社会需要的变化而发生变化。事实上,“教育”而非“教”从出现开始,就具有了社会的性质,其第一追求就是帮助个人实现社会化,为此必然会把社会性的规范传递给受教育的个人。到了较为成熟的制度化社会,教育除了在日常生活范围内传递文明之外,随着历史的发展越来越成为社会整体设计中的一种功能系统。这种趋势继续向前推进,作为功能系统的教育继续跃升为正式教育,原先作为第一存在方式的日常生活世界的教育则边缘化为非正式的社会生活教育。进而,在当代,教育世界的指代实际上是由家庭教育、学校教育和社会教育构成的整体,从中可知家庭、学校及他们之外的狭义社会成为教育活动的实际场所亦即空间。到了这一阶段,我们就完全可以说,在人类社会范围内,理论上讲空间可以无处不在。这当然是一种事实,而在这种事实背后,其实存在着一个简明的结构,即社会整体结构中的政治、经济、文化等存在之间的功能性关系。进而,说教育世界在我们意识中直接呈现为社会性空间,必先意味着社会的需要客观上成为教育运动的边界。在此意义上,社会对教育的需要决定了教育世界空间的大小,也决定了教育世界空间运动的方向。但也不能忽视教育世界的相对独立,除了镶嵌于社会中、体制中、并使自身具有基于社会需要的

功能性的社会性之外,它自身就是一个独立的社会性系统。这一判断具有两重意味:一是教育世界内含有社会性的结构;二是教育世界的运动是一个社会性的过程。借鉴全息理论“部分包含着整体信息”这一观点,我们也可以说教育世界本身就是一个特殊的社会系统。在其中,人们以制度化的教育活动为核心建构了纵横交错的行政、管理和服务框架,从而使教育活动及其制度化组织自然接受了环境的赋权、赋能、调控、评价。走进教育活动及其制度化组织的内部,则另是一番社会性景象,在其中,各种人际关系及其原则一方面使教育活动成为特殊的生活,也使学校这一最典型的制度化教育组织如同社会。学校内的各个机构设置共同服务于学校教育目的亦即社会期望的实现;学校各机构的工作人员自然是相互协作,他们工作所遵循的规则,既具有专业性的元素,也具有一般社会性的元素;教师和学生在学习活动中按照伦理和技术的要求结成学校中最重要的人际关系;课堂作为学校教育的核心空间,从形式到内容都通向对社会文化的再生产。总的来说,教育世界作为社会性的空间首先意味着它镶嵌于整个社会系统之中,并因此与社会系统中的其他子系统具有相互的功能性联系;其次意味它自身几乎是整个社会的缩影,社会规则及其背后的文化均存在于其中并实际发挥作用。

再次,在教育世界的深处还存在着人际情感和思维互动生成的精神空间。精神空间并非一种虚妄,作为常用概念经常出现在文学和艺术的评论中,在此之外还被用来阐释社会生活现象。比如有学者对新疆“巴扎”(商业繁盛之区或集市)精神空间特征进行了阐释,认为“巴扎”之所以“可以被视作一个精神空间,除了具备可被意象的空间结构外,更主要的原因还在于它的可被移情性与可回忆性”。<sup>[9]</sup>从这里我们能意识到两点:一是物理空间和社会空间是精神空间的基础。因为如果“巴扎”没有可感知的物理性实体和发生在其中的商品交换和人际互动,人们的“巴扎”意象就没有了根基。二是精神空间存在的客观表征是:曾在物理和社会空间现场的人,事后可因其中的元素在意识中滋生出情愫,并且能通过回忆把自己的精神安放于其中。实际上,我也关注到了教育世界的精神空间问题,并在《课堂里的精神空间》一文中指出:“如果受教育不只是学习,而是接

受一种精神性的影响,那么学生在走进课堂的时候,必须同时走进一个不同于物理空间的精神空间,这才是他们接受真正教育的地方。”<sup>[10]</sup>基于教学的内容和基本追求,课堂精神空间是由知识、情感和价值三个维度构成的。其中,知识的维度在一定的条件下也可以转化为知识与思维的复合维度,贯通此维度与情感、价值两个维度的是文化,因而把课堂精神空间作为课堂文化空间也是成立的。在此意义上说,教育世界的进化固然需要用多种指标说明,但最为核心和基本的指标应是课堂精神空间的质量,因为课堂精神空间对于作为受教育者的学生来说就是最为直接和现实的教育世界,其他所有的因素实际上成为课堂世界的模糊背景。只要知识、思维、情感、价值在场,课堂精神空间自然就存在,但高质量的课堂精神空间一定是三种维度有秩序互动的结果,尤其是思维与情感的互动应是其形成的核心机制。也因此,构建高质量的课堂精神空间能力成为学校教师专业发展水平的最高体现。

总之,教育世界的空间具有物质性、社会性和精神性三重意味。物质性的物理空间是教育世界自然的基础;交往性的社会空间是教育世界在人意识中的整体和直接的意象;只有师生能够切身感受的课堂精神空间则是教育世界内核。相对于时间,空间之于教育世界的意义更为直接,这是因为我们对世界的感知更具有空间倾向。在最一般的意义上,人无疑是过程性的存在,但同时也是结构性的存在。如果能考虑到人总是现实地存在于每一个当下,那么结构性的存在显然更具有现实性,也更容易被人感知。也许只有理论家才有必要从整体上把握教育世界,从而才能够理性地建构出时空交融的教育世界图像。

### 三、教育世界的结构

我们实际上既从时间和空间的维度审视了教育世界,又思辨了教育世界里的时间和空间问题,但这样的工作只能使教育世界的图像不再那么模糊,但还是没有使它呈现出整体性。所以在已有思考的基础上探寻教育世界的结构就显得非常必要,这不仅能让教育世界在我们的意识中清晰而整体,更重要的是可以为教育知识的分类奠定坚实的基础。其原理是:教育作为教育认识的对象并非教育的具体部

分,而是教育整体亦即教育世界;如果我们可以接受认识与其对象之间具有反映论的关系,那么教育知识整体即是教育世界的镜鉴。进而教育世界的图像能够清晰而整体,教育知识的图像也就会清晰而整体;教育世界的图像是有秩序的,教育知识的图像也就会是有序的。依据世界的存在方式,时间和空间无疑是不可或缺的分析维度,但时间和空间明显具有形式的特性。要想获得完整的教育世界图像,尚需在时空的形式中注入内容。鉴于此,我们对教育世界结构的把握拟从历史(时间)、场域(空间)和实质(内容)三方面进行。

第一,传统、现实与未来是教育世界的历史构成。在历史的维度,我们习惯于传统教育、现代教育和未来教育的观念性划分,好像它们至少在时间上是相互独立的三种教育,实际上教育自从产生就成为历史运动中的存在者。无论哪一个当下的教育世界都是之前教育的无痕迹连续,因而教育世界是纯粹的当下教育世界,所谓的传统教育和未来教育都内含在现实教育世界之中。借助时间和空间概念,可以说传统教育以时间空间化的方式有机融合于现实的教育世界,而未来教育则以空间时间化的方式在现实教育世界预示和征兆未来。也就是说,实际上只存在着一个教育世界即现实教育世界,至于传统教育和未来教育只不过是具有生命有限性的所有个人进行思维划分的结果。需要说明,历史概念在这里已经超越了日常思维中的理解,即它不是特指一定标准下的过去,应该说是一种历史性。这样的历史性主要标识教育世界的不断运动及其内在连续,做操作性的解读,则是现实教育世界在人的意识中选择性地承接过去的遗产并融入自身,同时以其在新环境中生成的新生事物征兆和通向未来。理性而言,传统、现实和未来只具有观念上的封闭性和绝对性,一旦与每一个当下连接,就立即转而具有了开放性和相对性。每一个当下的人都有自己实实在在的传统的内容和未来的观念,然而,被他们视为传统的都是曾经的现实,被他们切身感知的现实都是过往人们意识中的未来,继而在历史运动中又成为未来人们意识中的传统。如此循环往复的意识转换就构成了时间维度的教育世界整体。

第二,家庭、学校与社会是教育世界的场域构成。场域已成为社会学的一种分析模型,其基本的

内涵近似于社会空间,可具体理解为一定物理空间基础上的人的行为及其相关因素构成的网络。就教育实际发生的场域来说,几乎成为常识的就是家庭、学校和社会,以致家庭教育、学校教育和社会教育也成为教育世界无可争议的场域构成。但要用逻辑学的原则衡量,就会发现这种说法有失严谨。尤其是社会作为整体的场域,实际上是包容了家庭和学校的。要不然,类似“家庭是社会的细胞”“学校即社会”等说法就没有道理。话又说回来,家庭、学校和社会也是可以走向严谨的,前提是必须把社会限定为家庭和学校两个场域之外的文化空间。这样,具体的个体在物理空间意义上,同一时间内只能在家庭、学校和社会三者中的一个场域之中。但问题并没有因此而简单,若在细节上追究,就会发现把家庭、学校和社会仅做物理意义的理解很容易暴露出思维的幼稚。一个父亲在社会场域教育孩子,属于家庭教育呢?还是属于社会教育?学校组织学生观看电影,属于学校教育呢?还是属于社会教育?家长在教师的要求下监督和指导学生,属于家庭教育呢?还是属于学校教育?这一系列的追问,实际上都指向一个结论:即作为教育世界场域构成的家庭、学校和社会虽然存在着明晰的物理界限,但家庭教育、学校教育和社会教育却无法被机械地切分。严格地讲,只要可被称为教育,无论它发生在哪里,都运动在同一个方向,相互之间的区别表现在目的、内容的系统性、方法的规范性和行动的计划性上。依于此,学校教育无疑是教育的最高典型,它不仅在目的、内容、方法和行动的品质上都能达到具体历史时期的极致,而且还能在一定程度上把家庭教育和社会教育组织到学生的发展过程之中。因此,在今天说一个人受过教育,就等于说他受过学校教育,而家庭教育和社会教育只能存活在教育的广义理解之中。尽管如此,整体的教育世界在空间的维度仍是由家庭、学校和社会共同完成的。

第三,观念、制度与行动是教育世界的实质构成。教育世界是教育的世界,这就决定了时间和空间只是教育运行的框架,该世界的本质只能由教育自身的实质构成来成就。那教育的实质构成又是什么呢?回答这一问题的策略是从教育最可感知的地方出发,而与此相关的第一判断是:教育是一种行动,是一种“做”,是吸纳人主体能量的操作过程。由

于教育在本体论意义上只是一种意念,我们感知到的“做”其实只是“教”“训”“管”等中性的人类一般行为;使各种中性行为成为教育的是被称为教育的意念本体的驱动,由此可知被我们不加反思视为教育的现实行动背后真实地存在着教育观念。那么,教育是不是一个简明的“观念—行为”结构呢?纯粹的教育的确如此,现实的教育则不然,它必然制约于或显或隐、或正式或非正式的制度。因而,关于实质性的教育,最恰当的表述应该是:一定制度规限下的“观念—行为”结构运动。这种结构运动在现代教育中是显而易见的,而且三个要素之间的互动机制也已经足够成熟。变教育观念为教育行为,在教育行为过程中生产观念,客观上已是先进的教育运动的常态。当“观念—行为”运动遭遇现实的阻碍时,教育实践者当然会寻求技术上的解决路径。如果技术不成问题,则会进一步要求制度的改良,由此把教育革新扩展为教育改革。为了说明教育世界的实质构成,我们还可以采取分析的立场,将观念、制度和行动视作各自独立的系统,而令人欣喜的是,这样的分析也具有可靠的经验基础。说白了,教育观念、教育制度和教育行动在人的意识中的确可以各自独立存在。教育认识发展到今天,已经塑造了一个相当完备的教育观念系统,它真的就像一个独立的世界,有自己的术语、逻辑和认识的范式,既能为教育实践赋能,也能超越教育实践做自主的运动。教育制度一方面为教育行动而生,但自身也是一个系统,即便教育实践不同程度地摆脱了它的规限,也不影响它自身内在的一致性。这使我不由想起教育史研究历来专注于教育思想史和教育制度史,却未能把教育行动或说教育活动列为有机的研究范畴,应是考虑到了教育思想观念和教育制度是两个相对独立的世界。关于教育行动,说它是教育实践的核心内涵也不过分,客观上充当了教育现实的第一表征。只是需要意识到,现实的教育行动绝不是纯粹的教育行动,在这一点上是无法与教育观念和教育制度相比的。换言之,教育观念可以是无涉制度和行动的存在;教育制度也可以无涉观念和行动;但教育行动,尤其是现代意义上的教育行动,一定是教育制度规限下的“观念—行为”结构运动。因而,立足于系统思维,观念、制度与行动是教育世界的实质构成。

对教育世界的三种构成加以统合,我们可以对

教育世界做一简明的描述。从基础处出发,一定制度规限下的“教育观念—教育行为”结构运动是教育世界的内核,它是整个教育世界生成的基础。此结构运动的恒常性使教育世界的历史性持续展开,进而形成以现实教育为载体的传统与未来凝聚。以此为前提,当然可以说所谓一定的教育制度既空间化了教育制度的传统,又时间化了教育制度的现实。而这种种现象在家庭、学校和社会三个不同的场域中均有体现,区别主要在于教育世界的内核在不同的场域中显现的方式不同。具体而言,在家庭场域中,“教育观念—教育行为”结构运动是家庭日常生活有机成分,从而使长辈可以在没有强烈教育意识的情形下毫无痕迹地实施教育。与日常生活的密不可分也使得家庭教育不存在系统性和持续性,甚至不存在计划性,因而教育世界的核心结构运动在家庭场域凸显出随机性和情境性。社会场域中的教育与家庭场域中教育具有一定的相似性,这主要表现在它同样的随机和具有较强的情境性,但在系统性、持续性和计划性上显然优于后者。之所以如此,是因为社会场域虽然首先是公共空间,但公共空间的深层存在着集体意志及其承载者。这里的承载者即是有责任行使精神文明建设职能的公共组织和机构。重要的是那些公共组织和机构并非任何个人随意的设置,而是社会治理整体设计中的职能分担者。也因此,社会场域中的教育虽然对于接受者来说时而有形、时而无形,但站在社会治理设计的角度看,其实是具有较好的系统性、持续性和计划性的。学校场域中的教育或说学校教育的情形就大不同了,高度的组织性和计划性使它成为人类教育的最高典型。在其中,教育者是职业的,受教育者也可以说是职业的;教育者专门做教育,受教育者专门受教育;教育的目的高远、目标明确,内容系统、方法讲究。整个教育的运行,既有资源的有序投入,又有知识的合理支持,同时还有制度的有力保障,使得人类教育的一切观念和行为在学校得以集中体现。

整合我们对教育世界的理论分析和阐释,教育的图像在我们的意识中具有了不同于以往的清晰。当我们再说起教育学是研究教育的学科时,对其中的“教育”便有条件不做所谓广义和狭义的划分,也不必在“教育现象”“教育事实”等词语之间含糊其辞,而是可以明确地宣示:教育学是研究教育世界的

学科。顺便指出,对教育世界构成的分析显然有利于教育知识分类的进步,可以间接地促进教育学科研究和建设的更加理性和秩序化。不过,在时间和空间的框架下把握教育世界也具有自身的局限性,教育世界的许多细节在这一框架下难以充分呈现。这种现象在人类认识活动中是普遍存在的,因而对于具体对象的研究宜采取多样综合的方法。延续我们的思路,在教育世界构成分析的基础上,我们还应该补充说明教育世界的特点,以使教育世界的意象更为完满。简而言之,教育世界是一个完整而复杂的系统,有其内在的结构进而相对独立,但它处于时间与空间、历史与现实、自身与环境的网络交错中,在进化的大趋势中存在着各种不确定性。但可以确

定的是,教育世界是一个具有人文性的、开放性的和多重性的世界。它自身就是一种人类文化现象和事件,且以传递文化、优化人性为己任,人类创造的一切观念、规则、制度等均能栖居于其中;它以当下性的方式现实地存在,却能凝聚历史、征兆未来,以独立的姿态运动却与环境保持能量和信息的交换,从而在时间和空间的维度展现其开放;它扎根于自然物理的世界,却能以其符合人类需要的功能和与生活的不相脱离外显为社会性的结构,并内蕴教育者与受教育者的精神互动过程。综合起来,这就是作为教育认识对象的教育世界。

(责任编辑 陈霞)

#### 参考文献

- [1]毛泽东.毛泽东在苏联的言论[M].北京:人民日报出版社,1957:14-15.
- [2][德]马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集(第47卷)[M].北京:人民出版社,1979:532.
- [3]王敏.新疆“巴扎”.从物理空间到精神空间[M].新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2015,(4):131-138.
- [4]刘庆昌.课堂里的精神空间[M].当代教育与文化,2011,(6):22-28.

### The Make-up of the Educational World

Liu Qingchang

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

**Abstract:** The educational world necessarily enjoys the same underlying structure as the natural world, that is, the same general term for time and space, so it is quite reasonable for us to focus our thinking directly on the time and space of the educational world. The time of the educational world has three levels of significance: first, it is the premise and coordinate system of the educational world; second, it is the resource of the educational activities which is the core of the educational world; Third, it is the connection with the educational spirit and the value phenomenon. There is a problem of physical space in the educational world, but the whole educational world is a social space in our consciousness, and there is a spiritual space in the movement of the educational world. Tradition, reality and future are the historical constitution of the educational world, family, school and society are the field constitution of the educational world, and idea, system and action are the substantial constitution of the educational world.

**Keywords:** educational world, time, space, educational knowledge