



■ 教育学研究

夸美纽斯《大教学论》中的知识组织学

刘庆昌

(山西大学 教育科学学院, 山西 太原 030006)

摘要: 夸美纽斯《大教学论》运思的认识论实质是为他所寻找出的教学方法亦即“术”提供合理化论证的过程,在此过程中,事实上呈现出了教学方法之上的“理”以及“理”之上的“道”。其中,“道”是自然的秩序,“理”是模仿和遵循自然得到的教育原则,“术”是教育原则规定下的教育规则。就知识组织的方法来说,夸美纽斯以“人的形成”为目的,把教育事业组织到人生过程之中,形成了教育价值;以“自然之道”为蓝本,把秩序和谐组织到教育过程之中,形成了教育原则;以“正确教学”为中心,把意见经验组织到教书育人之中,形成了教育规则;以“先验思想”为依据,把零散认识组织到思想体系之中,形成教育理论体系。完全可以说,类似夸美纽斯这样的教育学史上的巨人,实际上既是教育学家,也是教育知识组织家。

关键词: 教育学;教学;夸美纽斯;《大教学论》;知识组织

中图分类号: G640 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4283(2021)06-0105-21

收稿日期: 2021-08-27

DOI: 10.15983/j.cnki.sxss.2021.1131

作者简介: 刘庆昌,男,山西河津人,教育学博士,山西大学教育科学学院教授。

一、引言

知识组织学到目前为止在哲学领域并未成为一种专门的研究方向。作为术语的“知识组织”由美国图书馆学家布利斯于1929年提出,并在图书馆学、情报学的分类系统和叙词表研究基础上得以发展。我国对“知识组织”的研究在1990年代掀起高潮,目前属于图书馆学、情报学、认知心理学、现代语言学和知识工程学等领域的统统研究课题,其要义是揭示知识单元,挖掘知识关联的过程或行为,目的是为用户提供有效知识或信息。本文所谓知识组织学,在技术层面应与已有的“知识组织”具有相当的相通性,但主要是之于学科知识系统的构建而言,其被关注的缘由是随着个体研究者的研究成果数量激增,并且在人文社会科学领域还存在着范式多元的情形,个体研究成果要汇入学科知识体系愈来愈困难。因此,我们一方面需要在知识哲学层面对知识组织进行自觉的关注,努力确立知识组织的原则和方法,另一方面也有必要通过对经典知识文本的分析,从中汲取知识组织的历史经验。对于夸美纽斯的《大教学论》,迄今为止学界对它的研究基本集中在教育思想和教学方法上,最多延展到它的哲学、宗教和人文主义背景,从已有的研究中尚未见到有涉“知识组织”问题的文献,但这并不意味着这种研究的价值低微,恰恰从反面告诉我们这是一个值得探究的领域。

恩格斯在谈到文艺复兴时说:“这是一次人类从来没有经历过的最伟大的、进步的变革,是一个需要巨人而且产生了巨人——在思维能力、热情和性格方面,在多才多艺和学识渊博方面的巨人的时代。”^[1]那些巨人们,分布在古典文化(彼特拉克、薄伽丘等)、哲学(蒙田、培根等)、自然科学(伽利略、哥白尼等)、社会理论(莫尔、康帕内拉等)以及文学艺术(塞万提斯、莎士比亚、拉伯雷、达·芬奇、米开朗琪罗、拉斐尔等)领域,在欧洲由宗教和封建观念统治的中世纪走向新时代的过程中发挥了关键作用,在历史的长河中掀起了耀眼而有质感的波澜,西方意义上的近代社会在巨人们的推动下逐渐生成,影响至今的新的文明标准在此过程中也得以萌芽和确立。承接文艺复兴运动的精神遗产,并为新时代的教育立法,教育领域在近代的开端出现了一位杰出的人物——杨·阿姆斯·夸美纽斯(1592—1670),他具体生活在从封建主义向资本主义、中世纪向近代社会发展的过渡时期。在这一时期,旧的封建制度和天主教力量式微,但并未彻底退出历史舞台,而新生资本主义只是显示着自己强大的生命力,这便注定了光耀当时的巨人难以再生,但整理遗产、设计未来的杰出人物必然出现。夸美纽斯就是这样一位应运而生的人物,在极大的程度上,他“是旧传统的叛逆者、新思想的鼓吹者、放眼未来的预言家、新教育的设计师”^[2]。他既是一位教育实践家,也是一位教育理论家。作为教育理论家,他完全算得上天才式的人物,不仅著有历史上第一部论述学前教育的《母育学校》(1628),而且著有近代第一部比较系统的教育学著作《大教学论》。对于《大教学论》,就其贡献来讲,作者“比较全面地论述了改革中世纪的旧教育、建立资本主义的新教育的主张,提出了一个比较完整的教育学体系”^[3];就其实质来说,一方面对文艺复兴后期新人文主义者表述零散的教育观“进行了创造性的综合和融汇”^[4];另一方面,“夸美纽斯第一次全面地、系统地把前人和他自己教育工作中积累起来的先进经验加以总结和概括,批判地检查了当代已经积累起来的教育遗产,并对一系列的教育问题给予理论上新颖的、正确的论证”^[5]。从教育知识组织的角度看,前一方面可以说是知识组织的结果,后一方面则是这一结果形成的认识论机制。就结果而言,《大教学论》很像中国的《学记》,作者“总结了那个时代及其以前的进步的教育理论,更为重要的是结合了自己长期教学实践,创立了卓越的教育体系”^[6],这与《学记》作者总结了自己和先秦时期儒家教学经验的情形是基本一致的。

我们所说的《大教学论》与《学记》在知识组织意义上的情形基本一致并非随意一说,只要走进两个经典文本,就会发现这两者虽然在时间、空间均相距遥远,但在教育思考的思维路线上却具有人类内在的相通。这种相通性具体有以下的表现:(1)教育在两者中均被视为工具性或说手段性的存在。在《学记》中,教育是为了“化民成俗”^[7]“建国君民”^[8]而被选择的;在《大教学论》中,教育是为人的永生服务的,此处所谓的永生并非在现世的长生不老,而是灵魂在来世永恒的存在。如夸美纽斯所说,“人的终极目标是与上帝共享永恒的幸福”^[9]。(2)虽然教育的意蕴丰富,但在学校教育的背景下,两者均以教学活动为中心展开了较为系统的教育思考,而且均重视一般原则的价值。《学记》中自觉表达的教学原则即是“大学之法”——豫、时、孙、摩,具体而言,“禁于未发之谓豫;当其可之谓时;不陵节而施之谓孙;相观而善之谓摩”^[10]。教者根据这4个原则具体操作,教学就可以成功,即所谓“此四者。教之所由兴也”。^[11]在《大教学论》中,夸美纽斯虽然从新教思想出发做了厚实的铺垫,但其思想的核心实为教学的基本原则,具体有:精简科目,以使知识能够更快地获得;抓住机会,以使知识一定能被获得;开发心智,以使知识容易获得;使判断力变敏锐,以使知识容易获得。^[12]但如果要对《学记》和《大教学论》在知识组织的理性水平上做出判断,那么后者是明显高于前者的。这并不简单地表现为文本论述的精细与否,而是表现在各自教学主张的逻辑意识自觉上。《学记》在这一方面比较清淡,其文本表征为断言式的表达,由此追溯其教学主张的认识论机制,只能说是对以往教学经验

和教训的总结与条理,告谕人们的是:照此法操作可成,反之则不成。我们再演绎下去,《学记》的作者完全可以有如下的潜台词,即我所言之法,既合于圣人的观念,又经过了实践的检验,不会有问题的。此中有言说者的自信和负责,却没有形式上的严谨,固然在客观上基本为真,只是依据了权威与经验而短缺了逻辑的前提,进而无法具有思维上的严谨和思想上的系统,而《大教学论》则不同。仅说以上4个教学原则,实际上不无经验的基础,正如有学者说:“如果有人看到他用自然现象来论证教育理论,就认为他在作品中阐述的理论是从观察自然现象而获得的,那就大错特错了”^[5]。夸美纽斯的理论是总结自己实践的结晶,是批判地概括与改造了当时欧洲已经积累起来的教育经验的结果,但在论述的理路上,他是具有逻辑自觉的。他的4个教学原则提出的前提是造成很少有人能攀登智慧高峰的5种障碍中的3种,即是:心灵所应领会的事物太繁杂;缺乏获得艺术的机会或是机会消灭得太快;心智贫弱,缺乏健全的判断。^[8]^[8]由此便可以看出,夸美纽斯不仅是一位教育思想家,而且是一位具有逻辑自觉的教育理论家。

作为教育思想家的夸美纽斯,无疑与人文主义传统和宗教改革有关,这使他一方面保持了宗教的真诚,另一方面在思想和实践上为现实世界一切个人的发展尽心竭力。他继承了文艺复兴以来欧洲的人文主义传统,进而致力于把人从盲目顺从、各种禁忌及权威压迫中解放出来。他已经意识到“只有‘意识一提高’的途径才会有效地促进为了每个人都能有一种仁爱、公正与和平的世界中根据他的需求对他自己的存在得以表达的民主社会和教育体系需要创造条件”^[9]的思想。可以说夸美纽斯是一位伟大的具有民主思想的人道主义者。他忠诚于人类、热爱科学和重视理性,在欧洲由古代向近代转变的时期,“要求施行一种不分社会地位、财产和性别的大众教育……特别愿意赤贫者也受到教育,教育普及于大众,并且是全部免费的”^[10],要知道这样的思想在他所在的时代是具有革命性的。当然,夸美纽斯又是一个虔诚的基督教信仰者。他具有宗教家庭背景,先后接受宗教学校或“摩拉维亚兄弟会”的教育资助,其后又先后担任牧师和主教,注定了他对上帝信仰的真诚,并因此而努力履行宗教的使命。宗教神学的影响,不仅深入他的人格心理,而且也促其形成了用信仰组织自己教育思想的特殊方式。这样的思想组织方式在纯粹认识的领域无疑显现出认识的不纯粹,但在一个虔诚的宗教信仰者那里又的确是顺理成章的。有效的教育思想在客观上并未因此而失去其光泽,反而使其在纯粹认识意义上的思想组织方法不尽成熟的历史时期借着宗教家的理想具有了某种神圣价值。对于夸美纽斯来说,人文主义的思想和他的宗教信仰即便不是有机的统一,也不存在相互对抗,从而使他的《大教学论》并未因其宗教信仰而在思想上自相矛盾。或者说,正是特殊历史时期个人精神的复杂性,与认识和设计新教育的抱负相结合,才使夸美纽斯成为兼容理性与信仰、科学与人文的教育思想家。

此外,我们还不可忽视一个现象,即至少在形式上,夸美纽斯的教育思想存在着模仿和遵从自然的特点,应该说这是一种可贵的进步。对于一个厌恶中世纪旧教育的新时代教育家来说,对于自然的崇尚实际上折射出他对人自身自主、自由的渴望。夸美纽斯所说的自然是人类未有原罪之前的自然,具有美好、和谐的品质,这也是他通过自己的思想和实践想赋予新教育的。我们当然也注意到夸美纽斯论述教育时的宗教思维色彩,这与他是一个虔诚的基督教徒有直接的关系。那种具有宗教色彩的教育思维在我们今天看来的确有些局限,但基于唯物认识论的立场,便能清醒地认识到一切来自《圣经》的话语皆为人的创造。夸美纽斯虽然接受《圣经》的启迪,其实质则是对前人智慧的一种继承方式。

作为教育理论家的夸美纽斯,其显著的表现在于他的教育思想虽然既有对以往的继承,也有对自己经验的总结,但他并没有视自己的教育思想为理所当然,因而他的《大教学论》并不是一个教育思想

断言集,而是有理有据的论说著作。不过这一点对于夸美纽斯来说也不算是奇迹,毕竟古希腊的哲学家们,尤其是柏拉图和亚里士多德,已经为他的思辨能力打下了基础,更不用说中世纪的神学家虽然没有认识论的理想,但对于形式逻辑的运用足可谓登峰造极,关键是这一切对于后来者夸美纽斯来说均是一种理论方法的遗产。这种遗产对于教育理论的形成与发展至关重要。试想《学记》作者如果也承接了这样的遗产,其价值就不止于仅为后人提供一系列有意义的教育思想和方法。进而言之,《学记》之后的中国古代教育家,也应能在《学记》的基础上运用理论的方法创造出更丰富的教育认识成果。仅从元教育理论思考的角度讲,夸美纽斯的可贵之处在于:

首先,对教育进行了整体和专门的论述。虽然也有教育史家认为柏拉图的《理想国》是最早的教育思想著作,卢梭甚至说“这本著作,并不像那些仅凭书名判断的人所想象的是一本讲政治的书籍;它是一篇最好的教育论文,像这样的教育论文,还从来没有写过咧”^[11]。但它说到底还是一部理想国家构建的政治学著作,并不是专门论述教育的著作。再说柏拉图所论的教育固然与个人、国家有牵连,但在操作意义上主要是哲学家的教育。至罗马时期,昆体良的《雄辩术原理》不同于他人的相关著述,从幼儿期设计雄辩家的教育,因而不只是一部修辞学著作,而是教育经典著作,应该算作是对教育的专门论述,但说到底还是关于雄辩家的教育论述,而不是对人文社会中的教育整体的论述。相比较而言,夸美纽斯的《大教学论》所论的教育是“人的教育”整体,而不是“哲学家”“雄辩家”或其他什么“家”的教育。这种对“人的教育”整体的专门思考,注定了《大教学论》无论其知识组织的水平如何,都会是关于教育的系统论述,在这一点上亦可与中国的《学记》相比。

其次,具有自觉的教育理论及其实践实现的完整思路。“由思而行”是一种人性运动的自然,但这一事实的存在并不意味着“由思而行”自然成为人的理论自觉。显而易见,我们所说的理论自觉是事实性地出现了理论家这种人,他们把“由思而行”从自在的生活存在中剥离出来,并进一步使之成为自己思考问题的模式。夸美纽斯在这一点上是值得书写的,因为他首先以对普遍思想和方法的追求成就了自己教育理论家的身份,其次毫无纠结地继续思考如何实现自己寻找到的普遍思想和方法,这等于说以理论家的姿态表演了“由思而行”的过程。以上所述的明确依据是《大教学论》的第32章“论教导的普遍和完善的秩序”和第33章“论实行这种普遍方法的前提”。其中,前者是夸美纽斯关于“教学的艺术”或说“教学术”的所思成果,后者则是“教学的艺术”或说“教学术”的实现和运用。我们从《大教学论》中看不到夸美纽斯对“普遍和完善”的正面论述,这是由他的感觉认识论背景和教育改革家角色决定的。感觉的认识论会把他引向思辨的侧旁,从而使他既无兴趣也无使命去贡献关键概念的定义;教育改革家的实践情怀让他能不假思索地把一切关于教育的思考与他不满意的教育现实改造联系起来。这种情况一方面使《大教学论》充满生动与具体的教育实践细节,另一方面也限制了它纯粹的理论品格。站在历史唯物主义的立场上,我们可以说《大教学论》无疑是近代第一部系统的教育理论著作,同时也可以说它作为教育理论著作在思想和知识组织逻辑上具备的某种粗放。

再次,全书的论述具有鲜明的分析风格和构造论思想。理论的,一定是分析的。无论视分析是化整体为部分,还是视分析为对事物分门别类进而离析出本质及其内在联系,只要认识主体有此自觉的行为,均可判定其行为具有理论的倾向,至于他们的理论有多么成熟则另当别论。之所以如此说,是因为化整体为部分和对事物的分门别类,在逻辑学意义上均意味着一个指代事物整体的概念借助解剖或划分被转化为指代事物部分的概念的复合。更重要的是,认识主体必然会对事物的部分与部分之间的关系做静态的或动态的阐明,并由此使我们知道事物的构造、结构以及存在于其中的相关以至因果联系。一旦认识主体把这些信息规范地表达出来,通常所说的“理论”也就显形了。实际上,当我

们言说一个教育理论家的教育理论时,基本上只是在言说他们关于教育的某种思想,除非是言说者具有分析哲学的兴趣,否则很少关心教育思想生产的具体过程。然而我们显然又不会把一切关于教育的思想都称作理论,这就说明理论这一概念,不仅指代作为结论的教育思想,还指代教育思想结论背后的论述品质。像中国古代的《学记》,是没有分析品质的,虽然其中充满着精辟的思想,但却算不得教育、教学的理论文本。《大教学论》的分析品质是显而易见的,这一则表现为其教育思想的逻辑推演上,二则表现为随处可见的构造论的痕迹。什么是构造论呢?我们不必对它做知识的考古,简单地说,在对事物整体与部分的把握上,它的理性水平不及结构论,应该说比结构论多了一些机械论的色彩。夸美纽斯所在的17世纪,自然科学正在由亚里士多德阶段向牛顿阶段发展,机械论的思想正处于活跃时期,这便使他自觉且自信地应用了构造论的分析方法。夸美纽斯钟情于“秩序”,并把秩序作为支配事物运动的力量。他说:“力量发生于把一切有关的部件按照它们的数目、大小和重要程度组合起来,使每一个部件都能够尽它自己应尽的职分,能够与其他部件和谐地合作,并且帮助其他在生产应有的结果上不能不有的部件……一切事物都是有赖于它的各个部件的和谐工作的……所以,教学艺术所需要的也不是别的,只不过是要把时间、科目和方法巧妙地加以安排而已。”^{[8]77-78}这种内含和谐的构造论思想在这里出现已经涉及夸美纽斯对教学艺术的理解,在某种意义上也折射出他具有机械论色彩的教育知识组织学。在更为基础的问题上,夸美纽斯的认识路线同样如此。我们知道他心中的教育是人的教育,那么他心中的人又是怎样的呢?答案是:“人不过是身心两方面的一种和谐而已。因为世界本身就象一座大钟,这座钟有许多转轮和铃子,并且组合得很巧妙,全钟的各部分互相依靠,使转动持续与和谐;人也是这样的。”^{[8]34}

以上3个方面自然不是夸美纽斯教育理论思考的所有可贵之处,但就教育思想和知识的组织来说却是具有特殊意义的。把夸美纽斯这3个方面的鲜明倾向连同他的人文主义思想和宗教信仰一并考虑,可以说,《大教学论》作为近代第一部系统的教育理论著作,在教育思想和知识的组织上是很值得深入挖掘的。由超越到世俗,由自然到人文,由理论到实践,由整体到部分,应是夸美纽斯《大教学论》思想和知识组织的认识论和方法论基础。这样的认识论和方法论,既是他的教育知识组织哲学,也是理解《大教学论》内在思想、知识结构的重要依据。

二、《大教学论》中的道、理、术

在《寻找教育学的历史逻辑》一文中,笔者通过思辨广义的教育学历史,“把握到了它现实变化背后的两种逻辑,即求索内容的逻辑和求索宗旨的逻辑”^[12],其中求索内容的逻辑是指“术—理—道”的内在次序,求索宗旨的逻辑是指“为用—求知”的内在次序。现在想来,以上两种逻辑实际上反映出了人文实践者的自然思维,即对于具体实践活动的思考从源头上来讲一定是从切身利益出发的。这样的出发点便注定了本体论者之外的人文实践思考者在骨子里都是实用主义的践行者,即使他们不断地述说出许多道理,虽然有求知的效果,但更属于对自己所寻找、总结出的实践方略的合理化说明。至于现代人文研究者从某种思想前提中演绎出合理的方略,其“术”的和“为用”的基因已经蕴含在作为前提的思想之中。基于这种认识来审视《大教学论》,仅就其目的而言的确具有“术”的和“为用”的特征,正如夸美纽斯所说的“我们这本《大教学论》的主要目的在于:寻求并找出一种教学的方法,使教员因此可以少教,但是学生可以多学;使学校因此少些喧嚣、厌恶和无益的劳苦,多具闲暇、快乐和坚实的进步;并使基督教的社会因此可以减少黑暗、烦恼、倾轧,增加光明、整饬、和平与宁静”^{[8]2}。这段话时常被相关的研究者引用,多是为了说明夸美纽斯思考的现实意义。然而我由此想到的则是:夸美

纽斯虽然“为用”而求索“教学方法”,但他的《大教学论》并非简单的教学方法及其操作说明的编辑。恰恰相反,尽管他的哲学认识论和方法论具有时代的局限性,但他却非常自觉且娴熟地做到了为自己选择、总结或创造的教学方法提供了那个时代算得上坚实的认识论基础。换言之,夸美纽斯的《大教学论》运思的认识论实质是为他所寻找出的教学方法提供合理化论证的过程,在此过程中,事实上呈现出了教学方法亦即“术”之上的“理”以及“理”之上的“道”。这种解释无疑是具有中国传统思维特征的,实际上也是具有人类思维普遍性的,中国思维特征在这里主要表现为“道”“理”“术”这3个经常相互纠缠的范畴。可以说,夸美纽斯正是因为具有为教学方法进行合理化证明的作为,才成就了自己划时代的教育理论家的地位。而我们要强调的是,这种对教学方法的合理化证明不只是具有知识确证的认识论意义,而且具有知识组织学的意蕴。进而言之,作为一个成熟的教育理论家,夸美纽斯无法允许他的以及其他人的有效思考散落在理性的系统之外,因而会为那些有效的思考寻根问祖,并以这种方式,把历史的、时代的、他人的、自己的思考和创造织造为一个系统。当我们说《大教学论》是近代第一部比较系统的教育学著作时,其要义并非言其巨大,也非言其具有教育思考的专门性,而是其比较系统,这便意味着我们主要在肯定其在教育知识组织学意义上的标志性。夸美纽斯显然没有使用道、理、术范畴的自觉,但我们可以从他的《大教学论》中离析出道、理、术的成分,并能体会到它们内在的有机联系。

(一)《大教学论》中的“道”

道,是中国传统思想中的一个关键词,其语义丰富,在不同的语境中意义不同,若从文字学的角度考证,更是繁复。但简而言之,“道”有两类意义:一是在道家思想中指具有恒常性和不可言说性的形而上学之道,属于本体论意义上的存在和规律;二是指日常人文生活中具有多样性和可言说性的根本原则。究其认识论的功能而言,第一类意义上的“道”可做事物自然发生和人的思维逻辑演绎的前提,第二类意义上的“道”则可做人文实践者的行为依据,足见其在人的思维和实践中的重要价值。夸美纽斯在《大教学论》中当然不会使用“道”这一概念,但同样要为自己的思想、方法寻找前提和依据,这种自觉是显而易见的,并以此代言了人类教育认识在近代的理论自觉。他虔诚地“愿上帝怜悯我们,赐福与我们,用脸光照我们;好叫世界得知你的道路,万国得知你的救恩”^{[8]2}。我们从中能够读出夸美纽斯对上帝道路明示的渴望,他的目的当然是要让世人走在上帝的道路上。更值得注意的是他所说的,“就这里的每项建议而论,它的基本原则都是根据事情的基本性质提出的,它的真实性都是经过了几种技艺的证实的……”^{[8]1}几乎就是对《大教学论》理论品格的一种承诺。说白了,夸美纽斯不仅在客观上创造了具有自己时代先进水平的教育理论体系,也就是一种教育知识或思想的组织,而且在主观上已经形成了对教育知识或思想进行逻辑组织的自觉。我们关注《大教学论》中的“道”,无疑有利于对其知识组织方面的进一步思考,但重在呈现作为《大教学论》知识成分之一的“道”,这样做或可由此出发获得《大教学论》知识体系的形象。

夸美纽斯《大教学论》中的“道”,直截了当地说就是“自然”,此自然作为存在者,既指自然界的事物,也指人类自身,其核心内涵则是自然界事物及人类自身的本性和运动的秩序,所以说自然亦即事物普遍的共同秩序也是符合夸美纽斯思想实际的。只是在他的思想中,自然观念具有更生动的时代意涵。作为虔诚的基督教徒,上帝不仅是他的信仰对象,而且也充当了他认识的原型。可以想象出在夸美纽斯的意识中,自然界的事物以及人类自身都属于具体的造物,上帝则是造物主,进而隐藏在一切实造物之中的普遍秩序理所当然的也是上帝的创造。如果具体的造物完美,那就和造物主一样,它中间的秩序实际上也就是上帝具有并赐予造物的。作为受到当时自然科学成就影响的思想家,夸美纽

斯的自然观念具有明显的机械论色彩。今天我们有条件评论机械论的局限,但在夸美纽斯的时代,机械论则是最先进的方法论,我们完全可以想象当时人们对自己能感悟到宇宙自然就是一个大机械而产生的激动,同时也能想象夸美纽斯这样的基督教徒会因此更加坚信造物主的神奇。在《大教学论》中,夸美纽斯说:“我们仰观苍天,就发现天是不断运行的,由于行星的种种旋转,就产生了可爱的季节变换。有人模仿这一点,设计了一种机械,可以表示穹苍按日旋转的状况……这个器械必须由能动的部件和不动的部件组成,就像宇宙本身的构造一样”^{[8]80}。我们从这样的言说中难道读不出夸美纽斯认知的激动和信仰的坚定吗?应该说,这样的思想使他在近代能较早地对教学做构造性的理解,在客观上为科学分析教学打下了基础,但机械论的思维也使得他的教学思想和方法的高度大打折扣。当读到“知识可以印在心灵上面,和它的具体形式可以印在纸上是一样的”^{[8]249}时,我一方面能意会到他认知的欣喜,另一方面我作为今人也的确感觉到了他认识的简单。夸美纽斯的确认为,“我们简直可以采用‘印刷术’这个术语,把新的教学的方法叫作‘教学术’”^{[8]249},进而把教学和印刷进行了比照:与纸张对应的是心灵尚未印上知识的学生;与活字对应的是教科书和其他教学工具;与墨水对应的是老师的声音;与印刷机对应的是学校的纪律。读到这样的对应,我们是不是能感受到夸美纽斯的某种可爱呢?进一步说,还会有人因为字面上的“艺术”一词就觉得夸美纽斯是教学艺术研究的先驱吗?事实上,我们深切感悟到的夸美纽斯是把教学作为一种技术看待的。然而很有趣的是,我又会很自信地认为夸美纽斯即使活到今天,也不会认为自己是我们认为的那种机械论者,原因是机械构造的部件及其和谐运动的状况是基于自然的秩序的,此自然的秩序其实就是他渴望得到的“上帝的道路”,而“上帝的道路”不仅是自然的,也是完美的,反过来说,模仿了“上帝的道路”的任何物理的器械和教学这样的人文实践又如何能被说成是机械论的呢?

夸美纽斯格外强调秩序,在他看来,“秩序是把一切事物教给一切人们的教学艺术的主导原则,这是应当、并且只能以自然的作用为借鉴的”^{[8]80},而且“改良学校的基础应当是万物的严谨秩序”^{[8]75}。对于夸美纽斯来说,“秩序就叫作事物的灵魂。因为一切秩序良好的东西,只要它能保持它的秩序,它就可以保持它的地位和力量;到了不能保持它的秩序的时候,它就变得脆弱,就倾跌和颠覆”^{[8]75}。这种被叫作事物灵魂的秩序,其实就是《大教学论》中的“道”。谈及“道”,在中国思想语境中自然会想到老子,我们知道他的哲学核心范畴就是“道”,所谓“人法地、地法天、天法道、道法自然”^{[13]103},说明了“道”也就是自然。那么,老子哲学中的自然和夸美纽斯所说的自然有什么区别呢?逻辑地分析,老子的自然是道所法的对象,而道在他的哲学中实际上是事物的最终依据,所以道就是道本身的样子亦即自然,其内涵是事物运动的基本规律。夸美纽斯的自然,我们已经说过,最核心的意义就是事物运动的秩序,这里的秩序不等于规律,但和规律在功能意义上是具有一致性的。从实践的意义上讲,老子的自然是他皈依的对象,从而使他在治国理政、人格修炼上主张无为;夸美纽斯的自然则是他模仿和遵循的对象,是促使他在建构新教育方面有所作为的智慧源头。具体而言,自然亦即秩序不仅在教育思想的逻辑上居于“道”的层次,而且在教育知识组织的逻辑上处于基础地位。

(二)《大教学论》中的“理”

如果基本可以肯定自然的秩序是《大教学论》中的“道”,那么人文实践中的“理”就是根据实践自身的目的性对“道”的遵循,很显然这种遵循本身就是一种理性的体现,从而循道而行即是人文世界的合理。做如此阐明事实上也使一种人文实践的原理得以显现,此即一切的“理”是以“道”为宗的,但却无法从“道”中直接演绎而来,只有让我们实践的目的与“道”进行对话,具体实践的“理”才能在我们的思维中生成。《大教学论》作为一部较为系统的教育理论著作,告白一系列的“理”应是其必有的

特征,毕竟不存在无“理”的理论,而且理论所必有的“理”,即使相互之间可以并列,但因同宗于“道”这个“一”,它们不是亲兄弟也至少是堂兄弟,这大致就是“道”与“理”的实际关系。夸美纽斯的自然亦即秩序观念就是他的《大教学论》中的“道”,因此“道”与教育实践目的的对话究竟能够生成什么样的“理”,理性地看来要取决于夸美纽斯在教育实践的范围内要做哪些具体的事情。以此认识为前提,对《大教学论》中“理”的搜寻就可以从夸美纽斯所关注的具体教育实践入手,应该说在这种搜寻中,“道”的内涵也会在我们的意识中变得更为丰富和生动。

我们不妨对《大教学论》的内在逻辑加以梳理:(1)撇开类似“人的终极目标在今生之外”^{[8]17}这样的宗教性信念,可以说“假如要形成一个人,就必须由教育去形成”^{[8]29}才是夸美纽斯教育理论逻辑的起点。顺便说明,我们撇开他的宗教信念不仅必要,而且合理,这是因为夸美纽斯的著作有一个特点,即是“论述一般的抽象理论问题时,他较多地引证圣书;但一旦涉及教育工作的具体问题时,他的现实主义、感觉论、民主主义思想便立刻上升到主导地位,《圣经》几乎被束之高阁,被冷落了”^{[2]4}。教育无疑是《大教学论》的第一概念,它指代了既抽象又具体的教育实践整体。(2)由于“青年人应该受到共同的教育,所以学校是必需的”^{[8]48},而且这个使青年人受到共同教育的“学校教育应该是周全的”^{[8]55};可惜的是“在此以前没有一所完善的学校”^{[8]60},所以需要既有的学校实施改良。(3)那么对学校究竟要改良什么呢?具体项目一定繁多,但最主要的则是教学的和灌输真正德行与虔信的两种艺术。需要指出的是,在《大教学论》中,“教导”是一个非常重要的概念,但夸美纽斯并没有对它进行专门的界定,综合它在各种语境中的意义,基本可以把它理解为教学艺术在教师一方的动词性表达,具体的含义是教授和引(领)导。综上所述,在教育改良的意义上,夸美纽斯所要做的事情主要是,从抽象到具体、从宏观到微观,对学校、教学以及对灌输真正德行与虔信的道德教育进行改良,《大教学论》中的“理”实为他实施各种改良所遵循的具体原则。这种具体原则在表层上会有差异,但在根本上是对自然秩序的尊崇。

整体而言,夸美纽斯是要改良教育,要变中世纪的旧教育为资本主义时代的新教育。教育在这一层面的新是全方位的,也是抽象的,其要害有三:一为教育的普及,在《大教学论》中就是“一切男女青年都应该进学校”^{[8]52}。夸美纽斯对这一观念的论证当然是民主主义的,但同时也是他社会改造理想的必然选择,在他那里,通过普及“泛智”知识,可以促进一个公平、合理、和谐社会的建立。二为学校的改造,因为新的普及的教育必须通过学校才能实现。在夸美纽斯看来,“完全尽职的学校是一个真正锻炼人的地方;在那里,受教者的才智得到智慧的光辉的照耀,使它易于探究一切明显的和一切隐秘的事情,在那里,情绪和欲望与德行得到和谐,在那里,人心充满着并渗透着神爱,使一切送进基督教学去吸取真正智慧的人都能受到教导,去在世间过着一种天堂的生活;总而言之,在那里,人们都能彻底学会一切事情……这种学校是应当有的,可是从来没有出现过”^{[8]60}。我们按照夸美纽斯的思想推论,在这种学校中,应当实施不同于以往的新的教导方法。三为教导方法的改良,它既指向知识的教授,也指向真正德行与虔信的灌输,其目的就是要实现新的学校教育的理想。无论在哪一个层面进行教育的改良,夸美纽斯均能从自然中寻求到借鉴,也就是均能从自然之道中获取启迪,从而他的教育思想在整体上可以被称为自然主义的教育思想。循道而行即为合理。夸美纽斯在《大教学论》中所阐述的各种具有内在一致性却各自相对独立的教育之理,实际上是将自然之道与具体教育行为目的进行思维统合的结果。这样的教育之理,可以归结为以下几个方面:

第一,教育要利用自然的禀赋。作为一个基督教徒,夸美纽斯为他的思想自觉地染上了宗教的色彩,但这并不影响他思想的深刻性。在他看来,“今生只是永生的预备”^{[8]21}。人的终极目标是与上帝

共享永恒的幸福^{[8]24}。为此人需要知道自己和万物,也就是要有学问;需要管束自己,也就是要有德行;需要使自己皈依上帝,也就是要有虔信。那么人怎么就能够有学问、德行和虔信呢?夸美纽斯认为这三者的种子自然存在于人的身上,因而“我们不必从外面拿什么东西给一个人,只需把那暗藏在身内的固有的东西揭开和揭露出来,并重视每个各别的因素就够了”^{[8]30}。对于一个基督教徒来说,人是上帝的形象,人也要成为上帝的形象,须知上帝的主要特点是全知,他的全知形象应当反映在人身上。进而言之,学识、德行和虔信的种子已经由上帝撒播在人的心灵之中了,因而也可以说是一种自然的禀赋。夸美纽斯认为,自然“不是指亚当作恶以后全人类所过的堕落生活,它指的是我们的最初的和原始的状况”^{[8]28},并且他进一步引用辛尼加的话说,“回到自然,回到我们被共同的错误所驱使以前的状态就是智慧”^{[8]28}。这样的说法与柏拉图的理念回忆学说存在着一定程度的相似,不失为一种解释的策略,但显然不具有科学的理性。对于这种宗教式的解释,我们仅可以作为一种历史的存在对待,却不可以作为今日立论的基础。实际上,连同夸美纽斯自己,在面对实际的教育事情时,也没有把自己的宗教性解释作为立论的基础。尽管他认为学识、德行和虔信的种子就存在于我们身上,但也清醒地认识到,“一个人可以自行长成一个人形,但是若非先把德行与虔信灌输到他的身上,他就不能长成一个理性的、聪明的、有德行和虔信的动物”^{[8]44}。可以说,基督教的、近代科学的和近代哲学的多元思想影响,使夸美纽斯的教育理论难以完全自洽,但实际上,他已经认识到人的自然禀赋是教育实施的前提,正是人的自然禀赋使人具有了可教育性,从而教育者应当充分利用人的自然禀赋进行教育。

第二,教育要遵守自然的时机。今天我们在教育中所讲的时机,至少有两重含义:一是较为宏观的教育设计对个体心理发展关键期的充分考虑,这是一个基于个体心理成熟规律的教育科学问题。比如,我们之所以重视幼儿的语言教育,就是因为正常的生活和教育条件下,3—4岁是口语发展的关键期,在这一时期实施语言教育自然是事半功倍;二是较为微观的教育实施对个体心理发展特殊状态的充分考虑,这是一个基于个体心理发展节奏的教育艺术问题。应该说这样的教育艺术问题是很难做操作化陈述的,它在教育过程中随时都有可能发生,比较接近通常所说的教学机智。但相对抽象的道理还是容易言明的。有学者读禅悟教,就关注到了“啐啄同时”的时机的艺术,具体而言,“鸡蛋孵化时,小鸡将出,即在壳内吮声,谓之‘啐’;母鸡为助其出而同时啣壳,称为‘啄’。禅宗因以‘啐啄同时’比喻机缘相投或两相吻合”^[14]。在夸美纽斯的时代,心理科学很不发达,但日常经验和有限的科学知识也使他在上述两重意义上清楚地意识到了教育的时机。在较为宏观的教育设计上,夸美纽斯认为,“假如要形成一个人,就必须由教育去形成”^{[8]39},而“人最容易在少年时期去形成,除了这种年龄就不能形成得合适”^{[8]44},因而教育的安排就要从婴儿期开始直至青春期。这样的结论在当时也已经不稀奇,到今天仍然有效,说明它具有真理的性质,但有趣的是,夸美纽斯对它的论证却与科学基本没有关系。支持夸美纽斯这一结论的论据主要有两个:其一是“一切事物的本性都是娇弱的时候容易屈服,容易形成,但长硬以后,就不容易改变了”^{[8]45},显然这是一种日常经验;其二是“为使人类能够形成人性起见,上帝给了他青春的岁月,那只合于教育之用,别的都不合适”^{[8]46},至少从表面上看这是具有宗教色彩的。在较为微观的教育实施上,夸美纽斯并没有关于利用时机的精彩论述,这说明他实在算不上今天意义上的教学艺术先驱,但从已有的论述中可以乐观地预见:如果夸美纽斯专心于教学艺术的探索,应能在真正的教学艺术领域有所建树。在《大教学论》中,夸美纽斯论及教与学的一般要求,其中第一个要求(原则)就是教育也应该像自然一样“遵守适当的时机”^{[8]91},其具体结论是:(1)人类的教育应从儿童时期开始,因为儿童时期等于春天,青年时期等于夏天,成年时期等于秋天,老年

时期等于冬天。(2)早晨最宜于读书,因为早晨等于春天,正午等于夏天,黄昏等于秋天,夜间等于冬天。(3)一切学科都应加以排列,使其适合学生的年龄。尽管论证粗糙,但瑕不掩瑜,尊崇自然的理念使得他不会放过任何隐含在自然中的真理。

第三,教育要模仿自然的构造。夸美纽斯指出,“改良学校的基础应当是万物的严谨秩序”^{[8]25}。换句话说,如果要把学校变得完全尽职,就必须认识到万物完全尽职的秩序原因,要认识到每一个造物之所以保持了它自然的现状,是因为它们都肯服从自然的命令,把它的行动限定在一种合适的限度之内。夸美纽斯在《大教学论》中列举了许多事物,从总体上说明了一个道理,即每一个造物的功能神奇,均因它拥有一个合适的构造。蜜蜂、蚂蚁和蜘蛛的精巧,是因为在它们的建设中把秩序、数目和质料和谐地结合了起来;人体能够发生无尽的功用,是因为肢体及其组成部分的和谐排列;大炮具有骇人听闻的作用,是因为硝石和硫磺的适当混合是炮的合适构造;马车容易被马匹拖着运人运货,是因为车轮、车轴和车杠中的木与铁的巧妙排列,如果有一个部分坏了,整个构造便没有用处了。通过这一系列的考察,夸美纽斯认为一切事物都是有赖于它的各个部件的和谐而工作的,进而认为“教学艺术所需要的也不是别的,只不过是要把时间、科目和方法巧妙地加以安排而已”^{[8]78}。通过这种巧妙的安排,教学就会形成自己的合适构造,这也意味着它的运行必将是有秩序的,当然也必将是和諧的。在夸美纽斯那里,具有事物合适的构造,就意味着构造中的各个部件都能够各尽职责,并因此而和諧。顺理成章,教育也应当如此,须有自己合适的构造和运动的秩序,只有这样才能有完全尽职的学校。要实现这一目标,则应当以自然为借鉴,在操作的意义上就是对自然的模仿,因为“艺术若不模仿自然,它必然什么都作不了”^{[8]79}。说到对自然的模仿,笔者极喜欢夸美纽斯举的例子。他说:“我们看见一条鱼儿在水里游泳;游泳就是它的行进的天然方式。假如有人想要模仿它,他便必须把他的肢体按照同样的方式去运用;他必须用手臂去代替鱼翅,用脚去代替鱼尾,象鱼用翅一样去用他的手脚。”^{[8]79}这种借鉴自然和模仿造物构造和諧的精神体现在夸美纽斯教育创造的方方面面,于客观上发挥了方法论的作用,就认识的水平而言与后世的系统结构论是相通的。

第四,教育要适应自然的顺序。顺序在日常思维中最接近秩序,但在理论思维中,顺序必须与禀赋、时机及构造联系在一起才能构成秩序的概念。也只有这样理解秩序,才能够完整地理解夸美纽斯自然主义的教育思想。在教育中,最基础性的顺序就是个体生长的顺序,在这一问题上,夸美纽斯时代的经验是,一个人的身体可以继续生长到25岁,此后就只是增长力量了。当然,宗教的影响还是让他认为,“这种缓慢的生长率乃是上帝的远见给予人类的,使他得到较多的时间,对于人生的责任有所准备”^{[8]220}。他把人生长的全部时期分成4个阶段,即婴儿期、儿童期、少年期和青年期,这等于明确地给出了个体成长的顺序,而此顺序实际上成为他将学校分层的基础性依据。按照他的设想,从1岁到25岁,应每期分派6年的光阴和一种特殊的学校,其具体设计是:婴儿期(1—6岁)对应于母育学校,儿童期(6—12岁)对应于国语学校,少年期(12—18岁)对应于拉丁语学校,青年期(18—24、25岁)对应于大学。如果要对这一思路进行定位,当然还是对自然的遵循,正如夸美纽斯所说,“在这方面,我们应当追随自然的领导”^{[8]220},自然在这里显然是指个体生长顺序。深入《大教学论》文本的细节处就会发现,夸美纽斯对于自然“顺序”的自觉已经达到了比较系统的水平,几乎与他对自然“构造”的认识水平一致,这足以让我们意识到他完全具备了在“构造”(空间)的维度寻求人的和諧、在“顺序”(时间)的维度寻求人的发展的理论思维。在教学和教导层面,接受自然顺序的领导甚至可以被视为一种显要的主题,分布在《大教学论》中论述教学、教导一般要求和原则的第16章至第19章中。我们可以择其要者总结、列举如下:(1)自然的作为不是杂乱无章的,它在前进的时候,是界限分

明地一步一步进行的；(2)自然在它的形成中是从普遍到特殊的；自然是从容易的进到较难的；自然发展一切事物都从根柢开始，而不是从别处入手。(3)自然不性急，它只是慢慢地前进；自然并不跃进，它只是一步一步地前进。这些步骤的每一步骤都必须是在适当的时候去做的。不仅时机应当合适，而且步骤也应当是渐进的。不仅要渐进，而且还是一种不变的渐进。(4)自然不强迫任何事物去进行非它自己成熟了的力量所驱使的事。基于对自然事物内在顺序的认识，对于教学和教导，夸美纽斯顺理成章地认为，“一切事物都必须按照适当的顺序去教授”^{[8]162}，“因为，在我们这种自然的方法里面，一切先学的都应该成为一切后学的基础”^{[8]127}。

归结起来，夸美纽斯在《大教学论》中为我们提供的“道”就是自然本身，具体地说则是自然内在的秩序。这种秩序不只是日常思维的顺序，至少还包含了构造和顺序两个元素的复合概念，而且自然的禀赋可以是构造和顺序的基础，自然的时机可以是人在一定的目的作用下对自然事物运动节奏的把握。然而自然的“道”并非教育的“理”，自然之道只有与人在教育领域的追求结合起来，才能产生出分有自然之道的教育之理。应该说，《大教学论》中的教育之理真可谓丰富而细微，但具有基础性的则是体现自然之道的4种原理，即教育要利用自然的禀赋；教育要遵守自然的时机；教育要模仿自然的构造；教育要适应自然的顺序。这一系列教育原理的发明，无疑为更具体层面的教学、教导方法的开发奠定了认识论基础，提供了理性依据，从而使《大教学论》实际上具有了“道—理—术”的内在层次，这才是它成为近代第一部较为系统的教育学著作的最坚实的证据。

(三)《大教学论》中的“术”

如果依着夸美纽斯的“我们简直可以采用‘印刷术’这个术语，把新的教学的方法叫作‘教学术’”^{[8]249}说法，那么至少可以把《大教学论》的所有教学方法都视为与“道”“理”构成体系的“术”。我相信这样的理解在逻辑上不成问题，进而可以对其中所有的各种不同层次和类型的教学方法加以陈列和组织，以反映《大教学论》中“术”的全貌。这样的思路听起来合理，但我们并不准备采用，因为《大教学论》虽然以教学为重心，但却不只是一部“教学论”著作，而是一部“教育学”著作。尽管夸美纽斯自己并没有明确的教育学学科意识，但它实际上构建了一个比较完整的教育理论体系，以至于今天的教育学研究也没有超出《大教学论》的范围。加之我们的思考宗旨在于教育知识的组织，因而自然会重视某种认识的宏观结构，而不只陈列和组织教学一个领域的所有方法。根据《大教学论》的内容结构，我们能够轻易获知其中的“术”主要分布在学科教学、道德教育、灌输虔信和学生管理等领域，这也自然成为我们陈述的基本框架。

1. 学科教学法

必须预先说明：夸美纽斯在学科教学上的方法类思考是比较生动的，也是比较实用的，但不具有成熟的理论品格。缺乏“道”“理”“术”的范畴结构自觉，使得他只能意识到“应当把我们说过的，散见各处的关于科学、艺术、道德与虔信的正确教学的意见汇集起来”^{[8]155}，这样的工作也就是我们熟知的经验总结。他所说的正确的教学是指能把容易、彻底和迅速结合在一起的教学，而容易、彻底和迅速则是他步自然的后尘提出的教学原则。容易、彻底和迅速，既是他追求的教学理想，也是步随自然的必然结果。所以学科教学法实际上是遵循自然的教育之理在具体学科教学中的实现，这种实现要借助于操作性的教学之术。

(1) 科学教学法。夸美纽斯的科学教学法基于他对科学本身的认识。他认为科学也就是关于自然的知识，是由一种“内知觉”组成的。这里的“内知觉”对应的是眼睛的“外知觉”，此“外知觉”有3个要件：一是眼睛，二是被观察的物件，三是观察它的光亮。与此对应，“内知觉”的眼睛是人的心灵或

悟性;物件是心灵或悟性内外的一切事物;光亮就是人的注意。“内知觉”是有一定方法的,对于学习者来讲,必须遵循4条规则,分别是:保持心灵的纯洁、使目标接近心灵、必须注意以及必须从一个目标走向另一个目标。在“内知觉”过程中,夸美纽斯认为,在可能的范围内,应该把一切事物尽量放到感官面前;教师必须激起学生的注意,只有这样,学生才能使他的心里不跑野马,才能了解跟在跟前的一切事物。夸美纽斯甚至有些琐碎地描述了把事物呈现到感觉面前所应采取的方式,在整体上呈现出感觉主义和技术主义的风格。具体到科学教学,他提出了9条“极有用的规则”^{[8]160-163},此处不逐一陈列,仅述其要点如下:凡是应该知道的就必须教;凡是所教的,都应通过它的应用去教;应直接拿事物去教;要通过它的原因去教;要从一般到具体地去教;要教一件东西的一切部分及其秩序、地位和关系;必须按照适当的顺序去教;必须彻底地去教,非到彻底懂得之后,不可中途离弃;应该强调事物之间存在的区别,以使学来的知识明白而清晰。作为阅读者,笔者并不欣赏夸美纽斯的思考和表达风格,但他无疑在他的时代最细腻地思考了科学教学的方法。

(2) 艺术教学法。本着产生一个艺术家的是实践而非别的这一理念,夸美纽斯的艺术教学法实际上是教师指导学生进行艺术实践的方法。与科学教学法形成的思路一样,他首先对艺术做了操作化的理解,认为艺术需要3件事情:一是一个可供考察进而模仿的模型或意念;二是可以印上模型或意念的材料;三是可以帮助完成作品的工具。但这3件事情仅仅是必要的准备,还需要做另外的3件事情才能学会一种艺术。这另外的3件事情分别是材料的正确利用、熟练的指导和经常实践。为了做好这3件事情,他提出了11条应当遵守的教与学的规则。其中有6条是关于材料利用的,3条是关于指导的,两条是关于实践的,真可谓面面俱到,却也着实顶用,其主旨都是强调在实践的前提下由易到难、先模仿后自由。

(3) 语文教学法。夸美纽斯在语言教学上的思路与他在科学和艺术教学上的思路具有内在的一致性,其共通的要义是对事物本身的感觉、相关的实践以及各种秩序的重视。当然还有一点需要指出,即夸美纽斯在学科教学法的探索上总是从把握学科本质出发的。对于语文学习,夸美纽斯的认识极为现实,他并不是要学生成为语言文字学家,而是把语文作为获得知识和传授知识的手段。基于这一认识,他觉得不必学习一切语文,也不必学习多种语文,而应学习必需的语文亦即国语。不过他也指出,对于学者来说,拉丁文是应当学习的;对于哲学家和医生来说,希腊文和阿拉伯文是应当学习的。但无论哪一种语文的学习,都不必追求完整和细微的知识,只要学到必需的限度就够了。在语文教学的方法上,夸美纽斯归纳出了8条规则,并很自信地认为使用遵循那些规则能够使语言学习成为一件容易的事情。这8条规则的主旨分别是:多种语言不能同时学习;每一种语文学习必须有一定的时间;通过实践学习语言比通过规则学习容易;规则可以强化通过实践得来的知识;语言规则应当是文法的而非哲理的;注重不同语言的不同之点;新学一种语言应从熟悉的题材入手;以上方法适用于一切语言的学习。

整体审视夸美纽斯的学科教学法,我们可以获得以下结论:首先,学科教学法要实现“容易、彻底和迅速”3个教学原则,以使教学成为正确的教学的具体方法;其次,学科教学的方法相对于教学原则来说,其实就是与具体学科内容相联系的教学规则。再次,无论哪一个学科的教学,均贯穿着感觉主义、自然主义和实践主义精神。这种种判断叠加起来,能够让我们想象出夸美纽斯作为教育家的实在、细腻和严谨,虽然我们只关注他的“术”,但却能跨越时空领略到他的教育神韵。

2. 道德教育与灌输虔信的方法

与教学领域的思想和方法创造比起来,夸美纽斯在教育领域的思想和方法整体上未受到人们的

重视,其中的原因难以深究,但是产生于同一个体的更大成功所形成的光芒对较小成功的遮蔽是一个重要原因。具体到夸美纽斯,他在教学领域,因班级授课制的论证和感觉主义的直观教学已经成为他的符号标志,其余的思想和方法贡献就容易被人忽略了。但这只是一种可能,更重要的原因应该是夸美纽斯在教学领域之外的教育理论工作在实质上未能超越前人。毕竟相对于教学来说,道德教育的传统积累更为丰厚,后来者能在自己的时代加以合理继承即是贡献。夸美纽斯的确继承了前人的思想,比如对于学科知识学习的价值判定,至少从文本中可以看出他对前人思想的重视。他从古罗马哲学家辛尼加的话中推导出学科知识学习只是对更重要事情的一种准备,他所说的更重要的事情是智慧的学习,因为智慧使人提高、使人得到稳定、使人的心灵变得高贵,“我们把这种学习叫作道德,叫作虔信”^{[8]179}。在《大教学论》中,夸美纽斯对道德教育和灌输虔信的方法分别进行了论述,但从他把智慧的学习既叫作道德又叫作虔信来看,道德教育与灌输虔信虽有不同,但却有相通之处。他之所以要分别论述它们,一则是上帝是基督徒心中至高无上的信仰,是一切美好包括虔信的源头;二则是因为道德教育虽然与灌输虔信相通,但仍然是世俗世界的事情。

与论述各学科教学法的思路一样,夸美纽斯对道德教育方法的论述也是从对道德操作化的理解开始的。他认为一切德行都应该被培植到青年身上,而主要的德行应当首先被培植。他所说的主要的德行是持重、节制、坚忍与正直。一个人具有了这些德行,就在自己身上形成了道德。道德教育的方法就是形成道德的艺术,这种形成道德的艺术是依据16条基本规则实践的结果。可以看出,在夸美纽斯的整个教育思考中,所谓方法,也许其实际的存在并不是规则,但他能告诉我们的也只能是以一系列规则形式呈现的建议和要求。

应该说,指导道德教育的16条规则一如既往地繁琐甚至有些啰嗦,但这也许正是一位具有满腔热诚的教育家的论说风格。在指出主要的4种德行之后,夸美纽斯似乎趁热打铁地又指出了4种德行的形成策略:第一,持重应从接受良好的教导开始,从辨别事物和判断事物的相对价值中去获得。我们汉语中的持重一词有谨慎、稳重和不浮躁之义,在夸美纽斯那里也是一样的,这种德行在他看来就是一种正确判断的能力,它来自正确判断的过程。第二,节制意味着一切不可过度,这种德行必须基于受教育者在日常生活的各个领域和整个受教育期间的节制实行。第三,坚忍关键在于自我克制,具体表现为必要的时候对游戏欲望的压制和对急躁、不满及愤怒的抑制。第四,正直以不损害他人和避免虚伪与欺骗为要,夸美纽斯对此并无赘言。显而易见,以上规则更接近于原则,但夸美纽斯并未到此为止,对于道德教育的细节他还进行了进一步的挖掘。比如,他指出坚忍的具体表现为坦率大方和忍劳耐苦,而且指出坦率大方需要经常接近有价值的人,忍劳耐苦需要不断地工作和游戏;他还指出与正直同源的敏于且乐于替别人服务这种德行,并教导人从童年起学着模仿上帝、模仿天使、模仿太阳、模仿高贵的事物,目的是让人努力使自己对许许多多的人有用处。在道德教育的具体操作层面,夸美纽斯还提出了以下规则:(1) 尽早使德行在邪恶之前占据心灵。(2) 在积极维度,德行借助于经常做正当的事情;在消极维度,儿童必须避免不良的社交、不德的谈话、无益的书籍,此外还需防止懒惰。(3) 一切与儿童有关的人,诸如父母、保姆、导师和同学等,都应作为榜样不断呈现在他们面前以供儿童模仿。夸美纽斯所说的榜样兼指活的榜样和书本上的榜样。(4) 在榜样之外,对儿童行为的教诲和规则也是必需的。这里的规则即是动词性的规范,继续延伸就是在消极的方向用严格的纪律制止邪恶的倾向,因为“我们不可能谨慎到不让任何恶事得到一个进口”^{[8]184}。

关于虔信被人拥有,夸美纽斯实际上不只注意到灌输这一种方式。作为一个基督教徒,他认为虔信是上帝的礼物,但上帝常常利用父母、教师和牧师作为自然的中介对其尽力地培植。而人可以能动

地从《圣经》、世界和人自身这3种根源那里汲取虔信。因为《圣经》是上帝的话;世界是上帝的作品;至于我们自己则是上帝嘘过气的。那么人怎样从3种根源中汲取虔信呢?有三重方式,即沉思、祷告和考验。通过沉思,思索上帝的作品、言语和好处;通过祷告,祈求上帝用他的灵指导我们;通过考验,不断测验我们在虔信中的进展情况。以上汲取虔信的方式属于一般方式,适用于一切人,若是对于受教育的人,则要采用特殊的方法,这也就是夸美纽斯所说的灌输虔信的方法,共计21条规则。其要义如下:尽早灌输和让儿童敬奉不可见的上帝尊严;让他们知道今生的唯一目的是为来生进行准备;从一开始就应把主要任务放在阅读《圣经》、参与宗教仪式以及其他善行上;从《圣经》中获得关于信仰、仁爱和希望的教训,并把这教训与实用、实行联系起来;要把一切知识当作《圣经》的附属学科去教;对于上帝的敬奉,要从外表和内心双管齐下,以免内心的敬奉流于淡漠、外表的敬奉堕落为虚伪;要用作表达信仰;所有服务于灌输虔信的教导必须没有矛盾、完全一致,为此要戒绝亵渎上帝的话、伪誓或其他不敬的举动。

归结起来,夸美纽斯虽然没有“道”“理”“术”的概念自觉,但较为全面地为我们呈现了供教育模仿的自然之道、遵循自然的教育之理以及顾及学科教学、道德教育和灌输虔信的教育之术。这就是《大教学论》的内容构成。有了这样的认识,我们自然可以继续探究隐藏在“道”“理”“术”背后的知识组织方法。我们相信,对于一个划时代的教育理论家来说,不管影响他认识和设计教育的思想怎样多元,都不会影响他较为理性地对他自己、他同时代的教育者以及他的先辈们在教育领域所积累的经验 and 进行的思考进行有序的组织。但凡建构了教育思想或理论体系的人,必然具有自己知识组织的章法,这种章法的直接效果表现在他的体系化的教育思想论述中,其间接效果则是为他之后的教育思想者和理论家提供了可资借鉴的观念或模型。

三、《大教学论》的知识组织方法

我们对于《大教学论》中的“道”“理”“术”的揭示,相当于挖掘出了夸美纽斯教育学说的深层结构,其认识论的意义在于它以理解者的姿态表现了《大教学论》的理论品格。然而由于夸美纽斯并未有“道”“理”“术”概念的自觉,因而无法成为他知识组织的方法,以至于我们的揭示只能是理解者的理解,而且这种理解不仅不具有唯一性,更不具有终结性,其他研究者同样有机会做出自己的理解。若要言明《大教学论》的知识组织方法,我们还需要深入文本之中,一方面寻找蛛丝马迹以合理地引出,另一方面还须借助于理论的直觉直接摄取客观存在的知识组织方法。好在文本的理解者拥有理解的自主性,只要我们不是简单地把某种主观图式强加给文本,只要能够把我们的理解建基于文本及其作者的既有产品和历史之上,那么无论是对文本意义的合理扩张,还是对文本作者元认知的挖掘,都是具有价值的。作为建构了较系统的教育理论的教育理论家,夸美纽斯显然进行了教育知识的组织工作,像大多数作者一样,他只是把自己的认识产品贡献出来,并无告知他运思过程的习惯。这种现象实际上广泛存在,我们今天的研究者在这一方面整体上讲也没有明显的进展。尽管如此,我们还是能够从有限的文本信息中寻找线索,否则揭示一部教育理论著作的知识组织方法就只能是一种幻想。仔细审视文本,我们注意到《大教学论》的知识组织存在着不同的路线,各自的性质有差异,层次也不相同,但确实为一部划时代著作的形成做出了自己的贡献。

(一)以“人的形成”为目的,把教育事业组织到人生过程之中,形成教育价值

从唯物史观出发,我们必须把夸美纽斯及其作为与他的时代联系起来,正是在此意义上,我们会说他的教育思想和实践有其现实的社会政治、经济和思想基础,甚至会说他是欧洲资产阶级教育理论

的奠基者之一。这当然是无可争辩的事实,因为夸美纽斯毕竟也是一个现实的个人。即使他是一个虔诚的基督教徒,能将宗教信仰和思想有机地融合于他的教育思考,但他无论如何不可能现实地为上帝服务,而是现实地为他的祖国复兴和民族解放而奋斗一生。所以信仰只是他精神的底色,而现实的人文主义思想和正在兴起的自然科学,才是他进行教育思考和创造的最有效资源。信仰的力量让他视上帝为至高无上的存在,但人文精神则会让他把人自身视为现实世界中最为重要的存在,进而从指出:“人是造物中最崇高、最完善、最美好的”^{[8]15},现实的人是他思考教育的逻辑起点。只是这样的人并非现成的结果,而是现成地具备神性,还需教育者帮助他们实现。夸美纽斯就这样轻而易举地告知了我们教育的价值。

我们可以把夸美纽斯告知的教育价值陈述如下:(1)他站在《圣经》的立场上宣告人在造物中的特殊性,认为人是造物中最崇高、最完善、最美好的,做上帝永恒的伴侣是人的终极状态。(2)人的终极状态是一种永生的状态,相对于今生,永生才是真正的人生,在永生的殿堂里,人除了为自己而存在,别无目的。而在今生,人以及与人有关的事物均有另一个目的地,所以人在今生永远达不到终极目的,从而今生只是永生的准备。(3)永生需要人在今生准备理性的和纯洁清白的灵魂。如此,人就成为上帝的形象,和上帝一样完美,只有这样人才算是形成了。要实现这一目的,人需要知道自己以及万物,以达博学;需要具有管束万物和自己的能力,以有德行或恰当的道德;需要使自己皈依上帝,以形成虔信。这依次进行的3件事情,即是人为永生做准备的3个阶段。(4)学问、德行与虔信自然存在于我们身上,但是需要教育帮助我们去形成和上帝一样完美的人。当然,由于学问、德行和虔信的种子自然存在于人身上,“我们不必从外面拿什么东西给一个人,只需把那暗藏在身内的固有的东西揭开和揭露出来,并重视每个各别的因素就够了”^{[8]30},但这样的揭开和揭露却是个体的人自己难以完成的,教育者就有了发挥作用的必要。反过来,“凡是生而为人的人都有受教育的必要,因为他们既然是人,他们就不应当成为无理性的兽类,不应当变成死板的木头”^{[8]43}。至此,夸美纽斯十分精彩地论证了教育的价值,其意义在于教育不再仅仅是人文世界里的一种必要的功能性存在,而是成为人的存在理性系统的价值性存在。夸美纽斯以“人的形成”为目的,巧妙地把教育事业组织到了人生过程之中。

如果只是理性地说明教育与个人人生过程的关系,到了夸美纽斯的时代就算不上什么创造,但是逻辑严谨地把教育事业组织到人生过程中,就具有了知识组织学意义上的创造性质。换一个角度,我们完全可以说夸美纽斯贡献了一个形式上完美的教育事业价值的论证,并因此使教育事业在理论世界成为人类现实生活的有机构成。通过对教育价值的论证,夸美纽斯在客观上回答了“教育为什么”和“教育做什么”两个基本理论问题。具体地说,教育是帮助人为他的永生做准备的,为此,教育要把那些暗藏在人体内的固有学问、德行和虔信的种子揭开和揭露出来,进而实施知识教授、道德教育和虔信灌输。这样看来,教育的内涵其实已经蕴含在人自身的存在和发展目的中了。当然也可以说,在夸美纽斯的解释中教育是作为人自身目的的需求物诞生的,因而从属于有意义的人生过程。从文本的表层感知,夸美纽斯显然是用宗教的逻辑推演和支持了教育事业存在的合理性,但是他的教育价值论证实为人本主义的逻辑推演。夸美纽斯在论证今生只是永生的预备时援引了《何西阿书》中的话说,“天之存在是为地,地之存在是为生产五谷、油与酒,而这些东西又是为的人”^{[8]22},很显然就具有“人是目的”的观念。夸美纽斯的认识论背景比较多元,宗教思想是其底色,新人文主义思想才是其思考教育和社会问题的直接依据。因而在重视夸美纽斯把教育事业组织到人生过程之中的同时,也不能忽视他把教育事业组织到人文主义理想实现的思想构思之中这一侧面。

夸美纽斯通过逻辑定位教育事业存在的价值,应该算是建构了教育理论的第一原理,就功能而言,等于为他的整个教育理论奠定了基础,这在人类教育认识历史上是具有标志性意义的,但以往我们对这一贡献并无太多注意,未能对《大教学论》进行教育知识组织学的审视。一个建构了系统教育理论的理论家必有超越常人的知识组织功夫,必是在教育与人文之间建立了某种意义的联系。既有的被纳入体系的思想观念在它们被纳入之前自在而在,是具有理论理性的人主观和创造性地建构了一种意义联系。假如一个教育理论体系可视为知识组织的产品,那么原先各自自在的人文和教育就是产品形成的原材料。知识组织者的组织逻辑不同,就会建构出特色各异的知识产品。仅就教育价值的论证以及教育价值论的形成来说,虽然在抽象层面均是在教育功能和教育之外的需求之间寻求某种契合,但对需求者的确定则会决定一种教育价值论的特色。同样是让人有学问、德行和虔信,把它定位为个人永生的需要和把它定位为社会生活的需要,就会导致教育价值的个人本位和社会本位。我们从这里是能够感悟到教育知识组织学的意蕴的,这样的感悟有助于理解教育知识体系的形成。

(二)以“自然之道”为蓝本,把秩序和谐组织到教育过程之中,形成教育原则

模仿和遵循自然秩序是夸美纽斯教育思想的灵魂,他的教育思想也因此被称为自然主义教育思想。问题是这种指导教育实践的基本原则与教育知识的组织有什么联系呢?如果我们看不到这种联系,说明我们思维的重心始终落在一种指导教育实践的原则是否真的适用于教育实践之上,那么类似于《大教学论》这样的文本,在我们的意识中就只是一个教育思想的文本。在这样的意识作用下,我们关注的是教育思想本身的特质和功用,至于教育思想是如何来的,则不在我们注意的范围内,而后者恰恰是与教育知识的组织相关的。我们通常容易理解把单个教育知识成果组织为一个知识体系,但很难对单个教育知识形成中的知识组织行为有自觉意识。这并不是因为我们存在着相关知识或思维上的不足,而是因为教育知识以至一切知识的形成在认识论上都与“探索”“发现”之类的词汇相联系,如果引入“组织”的观念,岂不是说有的知识形成是某种意义上的编辑所致吗?虽然在过去这样的疑惑并未有人明确提出,但什么时候提出都属于理性的正当,平心而论也应具有认识论上的普遍性。因为科学主义的知识观已经化为研究共同体的集体无意识,共同体成员意识中的知识实际上只能作为研究对象的各种事物的真相。

如果我们也坚守科学主义知识观,自然也应该把教育知识理解为教育真相,这样就必须面对一个基本而严肃的问题,即教育有没有真相?如果有真相,那么我们获得的真相是哪一个时间和空间里的教育真相?如果没有真相,那么支持教育的形而上学和认识论恐怕就不是科学主义知识观意义上的知识了。回到《大教学论》,我们注意到夸美纽斯并没有在教育领域求真的迹象,他之所以遵循和模仿自然,只是因为自然作为上帝的造物是完美的,教育也应该和自然一样和谐完美,而不是因为遵循了自然的教育才是真的教育,如果是这样,那未曾遵循自然的教育难道是假的教育吗?由于夸美纽斯没有求真的追求,也就没有了相关的知识论纠结,进而轻松地把能同时满足容易、彻底和迅速的教学称为“正确的教学”。形而上学意义的真相只能是“一”,而现实生活意义上的正确则可以是“多”;教育本体论的衰落或说它从来就没有兴盛,应使寻求真相的认识论任务值得商榷;而教育思想的百花齐放,难道不是因为正确完全可以依赖于思想者不同的立场吗?笔者之所以要做以上思辨,目的是要说明遵循与模仿自然与教育知识组织之间的合理联系,揭示出这种联系有助于我们更深刻地理解人类的教育认识。

既然形而上学意义上的真并非教育研究者特别在乎的,那么现实教育生活意义上的正确或好就成为教育认知者追求的主要目标。客观地说,这样的认知必然不会通向某种唯一。不同教育研究者

所主张的正确或好的内涵,基本取决于他们自己的立场。而他们自己的立场则是由其时代精神、他们自己的或自己选择的哲学以及他们自己在社会系统中的阶层和位置所决定的。情况听起来有些复杂,但有一点是简明的,即不同的教育研究者一定会把自己中意的、原不属于教育的观念引入教育,并通过创造性的思维组织,构建出一种思想形态的新教育,也就是他们认定的正确的教育。我们过去很可能就是把各种关于正确的教育的陈述当作是教育知识了。具体到夸美纽斯,他显然很虔诚地认为人类未有原罪之前的自然是完美的,教育只要遵循了那种完美的自然秩序就会是正确的教育。他的教育思想,若从形成的意义上讲,当然不是在教育的土地上独立生长出来的,而是把自然的秩序和抽象的教育形式进行了思维组合,从而创造出一种有特色的“正确的教学”知识。有了这样的创造,如果有人向夸美纽斯请教正确的教学是怎么回事,他一定会自信地说,所谓正确的教学是指能把容易、彻底和迅速结合在一起的教学。但在教育认识领域中,他的意思只是他的意思,其他教育研究者完全可以站在自己的立场上创造出另外的正确的教学。

在我们的论述中,有一个问题虽然尚未提出,却一直与我们的论述相伴随,此即,是否存在纯粹意义上的教育知识?我的答案是否定的。最重要的理由是教育是一种从无到有的非自然事物,它本身始终处于在人们社会需求变化和知识、思想整体进步影响下的不断改进之中。进一步讲,它的每一次改进都不是在封闭状态下的自然生长,而是新需求、新知识和新思想的注入所引发的积极变化。教育改进的原理是原有的教育为适应社会新的需求而引入教育之外的新知识、新思想,从而使既有教育的品质和功能得以改良。《大教学论》出版于1632年,这一时期欧洲的科学技术获得明显进展,政治经济正在发生变革,一些先进的思想家从政治、哲学、文化和教育等方面积极探索社会改进的新方案。就教育领域来说,德国的拉特克在夸美纽斯之前就根据培根的思想寻求新的教育方法,他的教育见解实际上也成为夸美纽斯教育思想的发端。这一时期,“新教”正逐渐取代“旧教”,夸美纽斯所在的捷克兄弟会就属于新教教派,新教思想无疑影响着夸美纽斯的立场,除此之外,他系统沿袭了人文主义者的思想,接触了新兴的自然科学知识。可以说,这一切教育之外的知识和思想均成为他构建新教育方法的坚实基础。把《大教学论》置入教育认识发展的整体视野之中看,尽管它具有划时代的性质,但仍然属于个人的教育理论建构。换言之,它的教育理论体系属于个人思考和研究的成果,其形成的原理自然也是把教育之外的新需求、新知识和新思想合理地引入教育。我们不妨采用分析的思路说,教育在抽象的意义上总包含着教育者、受教育者和教育行为等基本要素,夸美纽斯超越前人之处,并不在于他改变了教育的基本要素,而在于他赋予了教育以新的秩序,这个新的秩序就是他崇尚的自然秩序。他之所以崇尚自然的秩序,逻辑上的原因当然是自然的秩序乃造物主的创造,具有完美和谐的品质,在现实意义上,则是因为过去的教育没有遵循自然秩序而具有不同程度的偏差。新的教育究其实质而言,则是人根据自然秩序纠正既有教育的结果。自然秩序并不是专为教育准备的,却可以为教育的改进所用,夸美纽斯正是以“自然之道”为蓝本,把秩序和谐组织到教育过程之中,为我们创造了新的教育知识。在此过程中,教育之外的知识和思想通过与教育的目的性结合而形成新的教育,它们自身也成为教育知识不可或缺的有机组成部分。我们由此可以做出判断,即教育思想家或理论家的创造性贡献,既不在于教育自身的抽象形式,也不在于教育之外的新需求、新知识和新思想,而是在于能把两者本着人和社会发展的立场进行创造性的结合。这种结合也属于教育知识组织的一种特殊方法。

(三)以“正确教学”为中心,把意见经验组织到教书育人之中,形成教育规则

夸美纽斯一再宣称《大教学论》就是要阐明把一切事物教给一切人类的全部艺术,并明确指出教

学论是指教学的艺术,这便决定了他在理论上所做的各种铺排,最终都要落实到教学艺术的层面。实际上他所关注的不仅是教学而是整个教育,因而在教学艺术之外还能看到他在道德教育和灌输虔信方面的操作性思考,那些思考在性质上也属于艺术的范畴。然而夸美纽斯“教学艺术”中的“艺术”与绘画、音乐、戏剧等常规艺术不可同日而语,具有明显的技术倾向性,只是此处的技术应当是一种人性的技术,比以往时代的教学方法更具有科学基础。我们已经揭示了《大教学论》中的道、理、术,其中的道是自然秩序本身,理是道在教育、教学中的显现,并以体现自然秩序的教育、教学原则加以表达,术则是完成具体教育、教学任务的操作性规则。也就是说,自然秩序是一种自在;教育、教学原则是一种建议;教育、教学规则无疑是一种规定,这与一般艺术自由的本性有较大的距离,所以具有技术的倾向。在此我们需要知道,《大教学论》虽是夸美纽斯独著,但其中的思想和方法却不是他一人所创,他的创造深深地扎根于自己所在的传统和时代,是以他的先驱者传给他的特定的思想资料为前提的。他在前人积累的教育智慧的基础上,面对自己时代的问题,进行理性而现实的实践探究和理论思考,从而提出隶属于新教育的新教育方法。夸美纽斯在论“科学教学法”时,开宗明义地说:“我们现在应当把我们说过的,散见各处的关于科学、艺术、道德与虔信的正确教学的意见汇集起来”^{[8]155}。从字面上看,他所汇集的好像只是他自己说过的意见,实际上,和任何教育理论创造者一样,当面对实际要完成的目标时,他所汇集的信息绝不仅仅出自个人的历史和经验,否则他与不具有反思习惯和能力的普通人也就没有了差异。一切为时代代言、为行业立法的理论家,他们所承接的是所有历史的积累。如果他们中有人承担了构建理论体系的第一人角色,一定是因为那人捕捉到了组织相关历史积累的办法。夸美纽斯在《大教学论》中提出的教学、教导原则就是其教育理论体系的核心和中枢,上承自秩序,下启正确教学,这在客观上成为其教育理论体系的顶梁柱。而对直接规定学科教学、道德教育和灌输虔信的规则体系来说,很显然是他以正确的教学为中心,把意见经验合理组织到教书育人之中的。

对于独立思考者来说,历史和他人的经验、智慧只是一种参照,其价值体现为能够“为我所用”,思考者必有自己的主见,必定会根据自己的主见对历史和他人的经验、智慧进行实用主义选择。夸美纽斯的主见当然很多,但在教育规则的构造中凸显的就是“正确教学”。他认定的正确当然首先是他认为的正确,但他认为的正确又不只属于他自己,原因是他在为其时代发言,为新的教育立法,也因此而成为他的时代的代言人和教育行业的重要立法者。夸美纽斯及其《大教学论》与其说是在建构一个教育理论体系,不如说是在用理论的方式建构一个新的教育。什么是新的教育呢?自然是相对于旧的教育而言的,所以作为教育改良者的夸美纽斯必然要破旧立新,然而他所寻求和确立的新,并非不同于以往的新“异”,而是不同于以往的新“好”。这个“好”在今天有许多替代者,诸如科学的、艺术的、理想的,等等,而在夸美纽斯这里就是“正确的”。有趣的是夸美纽斯自己就比较了他的新方法和过去的旧方法,言及两者的区别之大如同用笔抄书与用印刷机印书,且自信地认为他的新方法“能够造就更多的学生,给他们一种更好的教育,并使他们在受教时得到更多的快乐”^{[8]248}。换一个角度讲,过去的旧方法在夸美纽斯的意识里一定是不好的,其不好的结果正是他要用新方法去除的因教学的不容易、不彻底、不迅速给学生带来的喧嚣、厌恶和无益的劳苦。他认为新方法不仅新而且好,而那些被他组织到教书育人过程中的一系列规则,既是新和好的表现,也是新和好的保证条件。

“正确”在夸美纽斯思想中是一个较为醒目的概念。除了《大教学论》中关于“正确教学”的界定之外,我们还注意到1651年他在帕特克拉丁语学校门前班和入门班开学典礼的致辞,前者名为《正确的方法应该表彰》,后者名为《关于正确命名事物的好处》,足见他对“正确”的重视。但是夸美纽斯并

没有给予正确以形式逻辑的定义,他的“正确”观念总是和“方法”“命名事物”等联系在一起的。换言之,从他的言词中,我们无法获得“正确”本身。我们只能获得:“正确的方法”在教育中就是能使学生学得容易、彻底和迅速的方法;“如果对事物的命名是:(1)完整的,(2)与事物相对应的,(3)经过深思熟虑的,那么这种命名往往是正确的”^{[15]309}。看来真地不可忽视一个重要的观念在知识组织中的价值。由于视野的限制,我们还没有发现夸美纽斯之前人们是否明确地使用类似“正确”这样的观念组织知识,但夸美纽斯用“正确”来组织自己和他人的、现实和历史的经验、思想和智慧则是确凿无疑的。尽管夸美纽斯没有教育学的学科自觉,但他用“正确教学”组织各种教育认识资源的方法,却为后来的教育学家起到了示范作用。后来的教育学家,无论是科学主义倾向的,还是人文主义倾向的,他们的区别主要在于对教育性质和教育手段的定位上,其相同之处是他们都期望通过认识和实践的探索使教育变得更好。而当他们就教育进行相互论争时,极端处必是两种意义上的“正确”的对峙。他们都用各自认为的“正确的教育”组织符合他们观念的认识资源,进而建构起科学的教育学和人文的教育学。

(四)以“先验思想”为依据,把零散认识组织到思想体系之中,形成教育理论

《大教学论》虽然带有浓厚的宗教色彩,而且没有用概念建构理论体系的兴趣,但毕竟是一个教育理论体系。一方面我们能够感受到夸美纽斯的教育希望和一个新时代对教育的需求,另一方面也能形成对欧洲17世纪教育思想和经验的印象。就理论体系自身来说,其实质无疑是一种组合,被组合的元素有历史和现实的两种经验,从形式上来看具有较强的演绎特征。限于教育的过于实际和当时的理论建构能力,我们能够感觉到作者力图从自然秩序中演绎出一切教育规则,同时也感觉到作者的新思想和新方法来自他针对既有教育的偏差所做的反向思维。此外我们可以合理地推知,夸美纽斯既然受到培根哲学思想的影响,那他不应该只是在认识论上吸收培根的感觉论,也一定会在方法论上吸收培根倡导的新工具亦即经验归纳法。除非是纯粹的数学及逻辑哲学建构,但凡以人文实践为研究对象的领域,其理论建构都不会是纯粹的形式推演,演绎和归纳两种方法都会发挥自己的作用。演绎可以使言说者从一道中引出多理,归纳却可以使人从多理中抽象出一道。如果我们具有彻底和坚定的唯物论信念,就会认为归纳比演绎更为原始和先在,因为根本不存在非经验的知识来源,即使是原始假设也不会是来自“神启”和生物性的遗传。夸美纽斯作为基督教徒,自然把《圣经》当作上帝的话,但在我们这些坚持唯物论的旁观者看来,则知道《圣经》乃人的作品,毋庸置疑都是人的话。如果其中的许多话充满智慧,那也只能是人类积极经验的凝结。

就教育理论体系的形成而言,其根源只能是经验。这里的经验主要是教育者在教育过程中通过“尝试—错误”积累下来的“一定能产生结果的教与学的方法”,这个方法隐含着积极的因果或高相关关系。当这种隐含关系转化成为一种观念,便成为教育理论建构的第一资源。这一资源的数量达到一定规模,教育思想和教育思想家的产生便成为必然。而当教育思想的数量达到一定规模时,单个理论和—个理论体系就有了形成的基础,原因是经过证明的单个教育思想可以转变其身份为理论,而经过组织的多个“单个教育思想”则能成为新的教育理论体系。

在其《大教学论》中夸美纽斯实际进行了思想的证明和组织两种工作,相比较而言,思想证明的工作已经具有认识论的自觉,而思想组织的工作则略逊一筹。然而我们很感欣慰地看到,夸美纽斯所言说的自然之道亦即自然秩序事实上是一个观念系统,这便使得他的道理上的“模仿自然”和形式上的逻辑演绎在客观上起到了组织零散教育认识的作用。更具体地说,他是通过对新教育方法的证明来实现这种组织的。对这一证明,夸美纽斯充满了自信。他在《大教学论》的“致意读者”中明确指出,

当时和他一样寻求教育改良之法的人也提出了各色的方法,“但是他们所根据的差不多全是些互不联系的、从肤浅的经验中拾来的方法,也就是说,他们的方法是后验的”^{[8]3}。而他对自己的新方法,“则愿意用先验的方式去证明这一切,就是从事物本身的不变的性质去证明”^{[8]8}。所谓先验的方式是与试验式的事后验证相对而言的。对于夸美纽斯来说,先验的方式意味着作为他教育思考前提依据的关于自然的一系列判断,是人借助先天的认知图式对自然进行直接的有秩序组织的结果,具有无须争辩的真理性。显而易见,这样阐释是今人才能做到的,但也应基本符合夸美纽斯的思想实际。

为了说明这种证明式的知识组织方法,我们随机选择《大教学论》第16章“教与学的一般要求;即一定能产生结果的教与学的方法”^{[8]90}中的“原则一”作为分析对象。文本结构是:第1部分首先呈现出先验知识“自然遵守适当的时机”^{[8]91}的原则;第2部分是模仿。“园丁当心不违背季节去作任何事情”^{[8]92};第3部分是偏差。“学校犯了一种直接违反这个原则的双重错误”^{[8]92}。第4部分是纠正。夸美纽斯的结论是,“人类的教育应从人生的青春开始”^{[8]92};“早晨最宜于读书”^{[8]93};“一切学科都应加以排列,使其适合学生的年龄,凡是超出了他们的理解的东西就不要给他们去学习”^{[8]93}。审视这个证明单元,我们可以认知到夸美纽斯的思维格式是:自然是蓝本——教育之外的成功操作是因为遵循了自然——现实的教育是违反自然的,所以是错误的——遵循自然的秩序,需要对现实的教育错误加以纠正,纠正之后得出的结论即是正确的教育规则,也就是可靠的教育知识。除此之外,我们还发现纠正部分的结论,实际上在教育生活中即使没有普遍实现,也已经在一定的范围实施,说白了,并非夸美纽斯的新创造。但夸美纽斯并没有对已有结论进行简单编辑,而是给予它确证的程序,这种确证正是对已有经验的认识论处理,具体地说就是以先验的自然秩序为依据,把零散教育认识组织到自然主义的教育思想体系之中,其确证的过程虽显幼稚,但其作为却独树一帜,在知识组织上是具有历史价值的。

总结《大教学论》的知识组织方法,使我们认识到,在教育理论发展过程中,最容易被研究者忽略的正是知识组织的方法。究其原因,固然与我们作为学习者更关心文本所包含的关于研究对象的认识成果有关,而文本作者通常没有习惯说明自己的知识组织体验和方法应是最为主要的原因。作为结果,教育领域的对象知识随着历史的发展总在不断增长,但隐藏在它背后的元认知经验并未因研究者认识能力的提升而有序积累。这在很大程度上延缓了后学者的进步速度,原因是他们不得不借助自己的感悟获得先驱者的认识经验,何况这种感悟的自觉具有较大的偶然性,并非每一个人都有这样的兴趣。因而从推动教育认识的高效率发展角度考虑,我们应该唤醒研究者对知识组织的兴趣,同时建议研究者在关注研究对象的同时,形成对研究自身进行反思的习惯。只有这样,才能既通过研究获得关于研究对象的知识,又通过反思研究自身获得关于研究的知识和思想。虽然从整体上讲研究者的知识文本很少正面说明自己知识组织的体验和策略,但只要走进那些经典文本,我们还是能够捕捉到在知识组织上有所建树的作者所具有的特殊经验。夸美纽斯在其《泛智学导论》中谈及建立一种最清醒的智慧的殿堂,他注意到科学研究、艺术领域的大量成就,并认为这些成就正是构筑智慧殿堂的材料。但是“这些材料是从全世界各个森林和采石场收集的,它们由各类行家能手以各种方式加工而成,堆成许多小堆,但仍然处于分散状态之中。现在只需着手赋予这些材料堆以艺术的与适宜的形式,也就是建筑某种普遍性的,用真理之光与和谐装饰起来的智慧的殿堂”^{[15]193-194}。撇开夸美纽斯惯用的类比手法,这一论述是具有明显的知识组织学意蕴的。须知我们对教育知识组织问题的关注,正是注意到教育认识领域的各种成果在当代既多元又分散,而且其数量是历史上任何时期都无法达到的。如果我们也能像夸美纽斯一样,建构某种普遍性的用真理之光与和谐装饰起来的教育学殿堂,就必须有意识地 and 系统地关注教育知识组织问题,否则一种具有普遍性的教育知识体系建筑将

比历史上任何时期都更加艰难。夸美纽斯在他的时代完成了一次教育理论体系的建构,现在看来这一业绩的出现,既得益于他迎接新时代、改造旧教育、追求新教育的热情,也得益于培根的哲学、人文学者的思想和宗教改革的立场,还得益于教育知识组织的意识和方法。我们由此不仅应该把《大教学论》视为教育思想和理论的经典,也应该视为教育知识和思想组织的经典文本,进而可以说像夸美纽斯这样的教育学史上的巨人,实际上既是教育学家,也是教育知识组织家。过去我们主要重视他的第一身份,继承了他的教育思想;现在我们更要关注他的第二身份,我相信一定能从教育知识组织的维度收获到新的教益。

[参 考 文 献]

- [1] 恩格斯. 自然辩证法[M]. 北京:人民出版社,1971.
- [2] 任钟印.《夸美纽斯教育论著选》简介[M]//任钟印. 夸美纽斯教育论著选. 任宝祥,等译. 北京:人民教育出版社,2005.
- [3] 方克明. 夸美纽斯和他的《大教学论》[M]//夸美纽斯. 大教学论. 傅任敢,译. 北京:人民教育出版社,1984.
- [4] 褚洪启. 论夸美纽斯教育理论的历史价值[J]. 北京师范大学学报:社会科学版,1995(3).
- [5] 李文奎. 论伟大的捷克教育家杨·阿摩斯·夸美纽斯的著作“大教学论”[J]. 山东师范学院学报:人文社会科学版,1957(1).
- [6] 苑勘. 夸美纽斯及其《大教学论》[J]. 齐齐哈尔师范学院学报:哲学社会科学版,1979(3).
- [7] 高时良. 学记[M]. 北京:人民教育出版社,2016.
- [8] 夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢,译. 北京:人民教育出版社,1984.
- [9] 居乌里安纳·里密提. J. A. 夸美纽斯评传[J]. 谢书林,译. 云南教育学院学报,1985(1).
- [10] 雅·雅沃尔斯卡. 民主主义、爱国主义、人道主义教育家夸美纽斯[J]. 人民教育,1957(5).
- [11] 卢梭. 爱弥尔[M]. 李平沅,译. 北京:人民教育出版社,2001.
- [12] 刘庆昌. 寻找教育学的历史逻辑[J]. 西北师大学报:社会科学版,2018(1).
- [13] 朱谦之. 老子校释[M]. 北京:中华书局,1984.
- [14] 李如密. 禅宗语录中的教学艺术初探[J]. 当代教育与文化,2011(3).
- [15] 任钟印. 夸美纽斯教育论著选[M]. 任宝祥,等译. 北京:人民教育出版社,2005.

[责任编辑 何菊玲]

An Analysis of Knowledge Histology in Comenius' *Didactica*

LIU Qing-chang

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

Abstract: The epistemological essence of Comenius' *Didactica* is the process of providing rationalization for the teaching method he found, that is, "art". In this process, in fact, "reason" above the teaching method and "Tao" above the "reason" are presented. Among them, "Tao" is the order of nature, "reason" is the educational principle obtained by imitating and following nature, and "art" is the educational rule stipulated by the educational principle. In terms of the method of knowledge organization, with the aim of "the formation of human", Comenius organized education into the process of life and formed the educational value. Taking "the way of nature" as the model, the order and harmony are organized into the process of education, which forms the principle of education. Taking "correct teaching" as the center, the opinions and experiences are organized into teaching and educating people, forming the educational rules. Based on the "transcendental thought", the scattered understanding is organized into the ideological system to form the educational theory system, it is fair to say that such giants in the history of education as Comenius are actually both educationalists and educational knowledge organizers.

Key Words: education; teaching; Comenius; *Didactica*; knowledge organizing