

教育行动的逻辑与教育理论创新*

——兼论哈耶克的“必然无知”理论

刘旭东

[摘要] 教育是探究性的社会活动,“必然无知”驱动着教育行动,使其有了多种发展可能。通过探究教育活动的“必然无知”不仅可以更好地揭示教育行动的逻辑,也是实现教育理论创新的需要。教育行动是沿着自身的实践逻辑展开的,充分揭示默会知识之于行动的价值是重构教育理论的必要条件。为此,教育理论要具有情境适应性,能够准确地揭示教育活动的复杂性并深度介入教育实践;教育理论要植根于坚实的民族文化传统,创新教育理论话语体系和方式,回归教育原点讨论问题;要用符合自身学科立场的思想方法去审视教育理论,追求教育理论自身的品格和特性,始终把人作为关注的焦点。

[关键词] 教育行动;哈耶克;“必然无知”;教育理论;教育实践

[作者简介] 刘旭东,西北师范大学教育学院教授、博士生导师 (兰州 730070)

在教育哲学的意义上,教育是探究性的社会活动,这是一个在已有的历史文化传统基础上不断向前迈进的过程。对教育活动而言,受制于其生活本性,即便是对未来的具体状态一无所知也必须义无反顾地往前走,并需要在新情境中以摸索的方式不断地把已有的知识经验重组为与新情境相适应的新的知识经验。因此,对前景的“无知”驱动着教育行动,讨论教育理论与教育行动的关系,有助于更加深入地认识和把握教育的本性,并推动教育理论的创新。

一、哈耶克“必然无知”理论与教育启示

对于“无知”,哈耶克(Friedrich August Hayek)有很深刻的洞见,他将无知分为两类

情形。一类是由于学习不够而导致的对事实、信息、知识等的无知。另一类被其定义为“必然无知”,它是由于对未来非意图性过程和后果的不甚了解而产生的猜测和期待。他说:“对一切社会行为的秩序进行合理的讨论,作为起点的一个基本前提就是,无论是行动的人,还是研究这种秩序的科学家,对进入这种人类行为秩序的无数具体的事实,都有着固有的、无法克服的无知。”^[1]这类“无知”并非是常识意义上的对某种知识信息的一无所知,而是在“已知”的基础上能够在新的情境中不断再生出新知的“无知”。这类“无知”与承载于未必被个人所意识到的社会行为规则的某种特定时空的制度性结构相伴而行,共同支配着人的社会性行为,具有鲜明的情境性和灵活变化性,因此,它之于人的活动的

* 本文系全国教育科学“十二五”规划2014年度国家一般课题“基础教育课程改革与教育的学术传统研究”(课题批准号:BAA140016)的阶段性研究成果。

驱动力远远大于前一类的“无知”。

在“无知”的两类形式中,哈耶克更强调“必然无知”。他认为,自然科学研究关注的是通常意义的无知,然而,不能把自然科学的思想方法简单地运用到社会领域,如是就可能误读社会现象:“科学家倾向于强调我们确知的东西,这可能是极为自然的事情,但是在社会领域中,却往往是那些并不为我们所知的东西更具有重要意义,因此在研究社会的过程中采取科学家那种强调已知之物的取向,很可能导致极具误导性的结果。诸多乌托邦式的建构方案之所以毫无价值,乃是因为它们都出自于那些预设了我们拥有完全知识的理论家之手。”^[2]“必然无知”的存在并不是一件让人沮丧的事,相反,它为人的能动性的展现提供了难得机会和挑战,预示着未来有丰富的可能性和发展机遇,能够激发行动者的内在冲动和热情。在积极应对“必然无知”的过程中,人的智慧和能力得以彰显,人类文明得以延续和发展。

探究“必然无知”可以更好地揭示教育行动的逻辑。教育是具有生成性和建构性的社会行动,在工业化条件下,它为了迎合体制的需要而不断地调整自身的形式和内容,班级授课制就是适应体制的基本构成。这种调整固然适应了大工业生产发展的需要,但由于其自我反思能力在体制化、模式化的社会背景下不断被消解,致使本有的文化品格受到功利性目的的牵制,逐渐沦为体制的附庸。依照哈耶克的观点,知识是分立的,而班级授课制以来的专家计划型的教育体制总是试图把分散在个人身上的教育知识综合起来,结果是具有宏大叙事色彩的理论通常掌握在某些人的手里面,更多的人则是依此而活动的实践工作者。然而,在具体的活动情境中,特定的理论和具体的实践在特定的个体身上并不能脱节,那种没有任何理论或知识指导的实践并不存在,其间只有层次的差异而已。对于实践工作者来说,他们的工作

情境是具体的,需要以自己的方式面对所发生的问题和解决疑难,而此时真正能够帮助其解决当下问题和困难的是他自己所拥有的特定的理论,当然,这里所谓的特定的理论一定是指活动者本人的知识,而不是外在于他的宏伟叙事性的知识。

显然,人的任何活动都由一定的动机所支配,就具体的实践主体而言,任何外在于行动者的理论,在还未能够被其所掌握的情形下,再好也于事无补,它并不能对活动者的行动加以指导。因此,尽管此时的理论和实践的结合可能是低层次的,致使活动领域存在更多的“必然无知”现象,但这是可以通过实践和学习去探究和把握的。不过,由于僵化的体制和模式化的工作程序,他往往需要在自己的体验和感受与体制化的约束之间做出艰难的抉择,多数情形下只能隐藏自己的感受和思想而遵循外在于他的某种强势的理论或知识,故而作为个人的行动者可能会采取表里不一的方式来应对。一方面,他需要在那些被形式化、标准化的工作流程中遵循强势的理论或知识,以适应体制化生存的需要;另一方面,在具体的工作实践中,为确保活动的正常推进,他又必须与所在情境相适应、服从其中的规定和要求,此时,活动者的人格与其所应用的知识可能是分裂的,他的主体性被压抑。这种情形也说明,就教育活动本身而言,其逻辑是沿着行动展开的,是为达到某种内在目的而不断适应环境的过程,即便受制于某种外在的异己力量,但也需要沿着行动的轨迹行进,这不同于一般意义的“做”。有些“做”可能没有很明晰的目的性,但行动的目的却是很明确的。

探究“必然无知”可以丰富教育理论,回归教育理论的原点。受多种因素的影响,教育活动具有无以复加的复杂性,教育理论应对其有深刻的揭示而不能为了理论的目的而随意剪裁教育实践。在古代,尽管没有所谓系统化的教育理论,但不乏对教育的深刻认

知及其论述,无论是孔子、柏拉图等人抑或《学记》、《论演说家的培养》等著作,都是从不同的角度对教育的深刻感悟和理解,都对教育的复杂性有清晰的把握,有着不同的意蕴和思想方法。然而,自近代以来,受制于技术理性,试图以逻辑实证主义的方式把握教育成为该时期教育理论的学术旨趣,这种思想方法违背了教育的本性,以致教育理论脱离教育实践。像教育这种依赖社会交往才能实现其内在价值的活动,人无法依靠某种既定的理论直接为其找到符合行动的严整无误的程序,活动过程所体现出来的多种选择往往需要依靠人的经验、直觉和判断力。基于此,教育理论不但需要充分揭示作为教育活动必要和充分条件的情感性与智慧性在其中所发挥的基础性支撑作用的特性,而且也要揭示人需要基于自身和环境条件在教育活动中及时做出审时度势选择的特性,从而使理论更好地贴近实践。

二、教育活动领域的“必然无知”现象分析

教育以促进人的发展为核心内涵。从客观效果来说,任何实践活动都会对人产生影响,但这有可能是在实现其本身的目的过程中衍生出来的,是“间接”实现的。而教育独特的社会功能就在于它能够将各种实践性活动作为资源转化为可以促进人发展的因素,把各种对人的发展的“间接影响”转化为“直接影响”,在这个意义上,它是与人的发展关系最为紧密且最有价值的社会活动,对此必须用复杂性思维进行把握,并随着情境的变化对其做出机智灵活、富有艺术和智慧性的应对。依照生命哲学,生命具有流淌性,它是在一个个不经意的偶然事件中展开的,无数的偶然构成了生命活动的必然,怀特海把这个过程诠释为“探险”。既然是文明意义的“探险”,当然有预案和前期准备,但是,教育活动的主体、活动对象、活动过程乃至活动方

式在时空上具有高度的重合性与一致性,预案和前期准备并不构成开展探险所必需的全部知识储备,在很大程度上,甚至在探险的关键环节,人是在对前方只有信心而缺乏知识的条件下行进的,实践的逻辑决定了那种被概括和总结出来的教育规则、规范要随着具体的事件的情境等发生适应性变易,由此获得与特定情境相一致的適切性,只有这样,其价值和作用也才能得到最大程度的发挥。因此,要在行动的意义更好地彰显教育理论的时代精神,以此作为基点重建教育理论。

基于历史积淀而形成的作为知识存在的各种基本规则和规范维系着教育行动,支持其顺利推进,是其不可或缺的历史和文化基础,它有两种形态。一类是显性形态的规则和规范,表现为各种成文的条例、规章、制度等,是行为和活动方式的准则,具有多种变化发展的可能。这类显性的规则和规范往往是抽象化、教条性的,而显性的规则和规范与实际的教育情境之间客观存在着诸多的差异,它们之间是否能够適切是有条件的。另一类是隐性的常规和习俗,它们虽然未能显性化、符号化,但作为公序良俗和约定俗成的规矩影响和制约着人们的言行,它们是教育活动顺利展开的基础性、前提性条件。这类隐性的常规和习俗能够在特定的形式下发生变化,表现为活动者必然会随着教育活动进程的需要把与本情境相关的规则、规范迁移到其中并依此行动,通过行动很好地把原有的规则、规范与新情境结合在一起形成新的、具有原创性的、本土化的规则和规范。在这个过程中,作为支持和保证行动的基本条件,原本的规则、规范的基本要义当然会得到保持。不仅如此,与本次行动相关的其他领域中的规则和规范都会因需要而被引伸到行动过程中并发挥作用,这样的结果使每一次的行动都有新意,而原本的规则、规范与被引伸到行动中的其他领域的规则或规范会结合在一起,形成对未来的活动有指导和拓展意义

的新的规则、规范的胚基,这个建立在原有基础上并整合了其他领域与本次活动相关的规则、规范的系统具有动态生成性,是与本次活动具有最大的适切性的各种规则、规范的集合体和变化形式,构成了行动者在其中活动得以展开的知识前提,同时也使活动暴露出了更大的无知领域。换言之,规范、规则在每一次的活动都具有自我内在丰富的可能,难以简单地被推演到另外一个情境中,但它却可以成为生成适应其他情境时所必须遵循的规则、规范的资源,而行动是实现这一可能的内在机制。

揭示行动在生成教育规范和规则的重要作用能够使我们重新认识和理解教育理论。显然,在多元文化条件下,随着社会的进步和发展,教育在社会生活中扮演的角色越来越复杂,许多在以往的教育实践中未被认知的功能也不断衍生出来,迫切需要对其作出新的理解和解释。如果此时还试图对所有的教育现象做出普适性的理解和解释是难以令人信服的,也不能科学合理地解决当下所面对的疑难问题。随着社会的发展,人们必将面临更多的层出不穷的新问题和新情况,它们对人的智慧和灵活应对新问题新情况的能力提出的挑战越来越大,从而就越发需要具有原创性的地方性知识,以更好地应对所遇到的疑难情境。当然,并不是只要是地方性知识就可以被接受的,尊重地方性知识的前提是要拥有共同的知识信念,以支持和促进人的发展为旨趣的教育知识才是可以被我们所接受的,这是建构与教育的行动性相一致的教育理论的重要选择。

三、默会知识与教育的行动性

哈耶克认为,只要承认人的知识的分立性,就等于认可了人自身认识能力的有限性和他对于影响社会活动的诸多因素都不可避免地处于无知的状态,他就不可能完全运用

自身的理性能力来应对当下的问题和规划未来。为了能够深刻地说明有关话题,哈耶克把知识分为两类:一是那些已经被组织起来、能够清晰描述表达,并可以以授受的方式获得的知识,它通常被称为科学知识。二是默会知识。受与其同时代的英国哲学家吉尔伯特·赖尔(Gilbert Ryle)和匈裔英籍哲学家迈克尔·波兰尼(Michael Polanyi)的影响,他在此基础上进一步阐发了默会知识的概念,将其由仅仅关注生理性行动或实践方式扩展到了诸如工作活动、文化传统、制度或社会行为规则等领域,丰富了其内涵。^[3]。在很多情况下,个体对自己的行为方式和所做的选择往往是只“知其然”而不知其“所以然”。然而,不知“所以然”并不会影响人的行动和在特定情境中的实践,用海德格尔的话来说,“知其然”是被抛入世界后沉沦在业已形成的制度和传统的结果。因此,每一个社会成员只有通过自身的社会生活实践才能拥有一套个人化的应对社会生活的策略和方法,故而也被称为实践性知识。而作为人类生活经验的载体,已经形成的制度和传统正是人类智慧和知识最重要的载体和展现形式,它是人存在于社会的基本依据,同时也说明人所拥有的知识大都是“默会的知识”,这种知识支持了人的社会性行为,也是克服“必然无知”的关键因素。

默会知识是支持行动的核心要素,为认识活动提供必需的知识信念和最终的解释性框架,显性知识的增长、应用和理解都依赖于此。对于行动者而言,支配其行动的是分立知识,这种知识“主要是一种独立于‘知道者’且常常隐含于各种形式制度之中或成为其他行动者所拥有的知识,所以行动者本人未必一开始就拥有这种知识,但是他们却能够经由学习等手段掌握这类知识。”^[4]相对于以往所讨论的理性化、明了的科学知识,分立的知识是有关特定时空情势的知识。在面对纷繁复杂的情境时,我们对于支配自己行动的

规则往往处于阐释不及的状态,因此,在行动的过程中,我们对于这个过程本身是难以预知的,但也恰恰是这样一些不被我们所知的知识在支配着社会生活和人们的行动。

默会知识是人类非语言智力活动的结晶,是在一次次的行动及反思中积淀下来的。它的形成很少需要别人的帮助或者环境的支持,也不可用语言来解释,主要来源于经验和技能,唯一的学习方法是领悟和练习,且只能通过行动证明它的存在,但在每一次新的情境中它都以压缩的形态迅捷地支持着行动,扮演了给行动提供选择可能的功能,构成了一般意义上的认识和实践行为的必要基础。由于其存在方式的内隐性,使得它的价值能否得到彰显取决于人们对它的接受及有效使用。在这个意义上,行动和默会知识具有互成性,各自为对方的前提。教育行动过程客观上存在着多种发展可能性,而如何在多种可能性中做出最为恰当合理的选择取决于能否通过实践智慧对现实做出审时度势的判断,这就是说,默会知识是关于实际生活如何去行动的程序性知识,给予行动的方向、路径和策略方法的选择以导向,直接与行动本身相关。尽管默会知识之于人的行动很重要,但由于它的内隐性,要对其进行审视乃至完善、丰富就必须使其外显化,只有不断地外显,它才能更好地被认知和发挥作用。比如,每位教师都能够对疑难情境中遇到的问题做出更具合理性和实效性的“理性选择”,但他很难用规范的教学论对选择本身做出清晰的说明。究其原因,在于他们选择教学行为时所依据的惯例和习俗实际上是长期以来潜含在教学实践活动中并得到验证的经验,其中包含着丰富的能够迁移到新的教育情境和问题解决的地方性知识,它的存在为当下教学活动的推进提供了合理性辩护。对于这种源于教学经验而非书本的作为惯例和习俗存在的知识,如果不把它外显出来,就无法把握和做出有价值的反思,此时,诸如行动研究、叙

事等就成为达成这一目的的主要方式。

教育行动是沿着其自身的实践逻辑展开的。在哈耶克看来,社会知识不是个体知识简单相加的结果,也并非像一盘散沙似的无法扭结在一起,人们能够在行动中生成趋同性,形成有张力的合力。^[5]由于“必然无知”的存在,人们固然难以对行动的进程做出精准的设计和规划,但人的行动却受制于个体的意志,是有目的的,其目的与意志在实现的过程中通常会遇到诸多的障碍与阻力而难以充分实现,因此,活动进程的无目的性与行动的有目的性相互交织,共同推动着教育活动。为了能够达到共同合作的目的,行动能对实践情境中各种异质性的要素做出合乎自身需要的整合,进而形成教育活动的边界。这说明教育本身的逻辑具有丰富性和包容性,它认同同一场域中的异质性因素的存在,并能通过行动整合各种异质性的因素,以促进疑难问题的解决。

任何行动都是对疑难情境的积极应对。由于成因千差万别,甚至存在很多人自身无从知晓的因素的影响,应对疑难的策略和方法几乎不存在雷同之处,需要有很好的应变性。正如哈耶克所指出的:“不仅行动者所遵循的社会行为规则,而且由这些社会行为规则所增进或促成的行动者本身,也往往是他们本人所不知的。”^[6]换言之,每个人在任何条件下都不可能掌握全部的知识,而且个体化的知识也都不能组成为有机的整体性知识,因而人都是相对无知的。尽管如此,人还必须向前行进。在行进过程中,作为有意识的存在者,人的任何行动固然都需要有理论的支持和指导,但支持和指导人行动的理论却未必都能够被其所知晓,在存在形态和功能上显著地区别于可以被显性化的理论,默会知识的影响强度在某种意义上可能会大于显性化的理论本身,因而人的行动在很大程度上带有试探的色彩,使得行动呈现了“无知”而向前的特性。教育是社会行动,其中也

存在着“无知”领域,也需要默会知识的导向。然而,以往的教育理论对于教育活动中存在的无知现象鲜有涉及,理论表达方式和形态与教育实践本身不相一致,直接影响了教育认识,同时也桎梏了教育实践,这值得深入反思。

充分揭示默会知识之于行动的价值是重构教育理论的必要条件。阿伦特提出:“行动是唯一无需事或物的中介而直接在人与人之间展开的活动”^[7],其意义在于行动的人能够揭示自我,或者更具体地说,能够在与他人的关系中揭示自我,是与他人一起、为了他人而进行活动和交谈(行动)^[8]。在此,她深刻地揭示了行动的沟通交流本质及其原创性,这是理解教育的重要依据。作为以促进人发展为目的的活动,教育以人与人之间的直面相对为主体方式。由于行动的沟通交流本质与教育的本质具有一致性,表现为能够对社会和他人产生影响者如同雄辩者一样,或者是通过对“聚集在一起分享言行的民众”^[9]的教化来传播思想、传授知识并据此达成自己的目标,或者是通过身体力行的实践来展现自己的主张,因此,行动是其得以展开的原动力,直接体现着教育的价值和社会性,任何中介物在此都是作为更好地实现人与人之间直面相对的条件性因素而存在于其中,是支持教育的价值和功能得以更好地展现的手段。换言之,纷繁复杂的社会关系是人得以成长的最重要条件,正如杜威所指出的:“社会生活不仅和交往完全相同,而且一切交往(因而也就是一切真正的社会生活)都具有教育性。”^[10]教育的价值和功能是通过以行动为内核的多样化的交往方式对人的发展的影响展现出来的,只有在行动的过程中,试图对他人的存在与发展产生影响的意愿才有可能实现。当然,在行动中,被影响者不会消极地被影响,他在受到影响的同时也转化为影响者,影响和被影响的交互作用的结果是教育的价值和功能得到最大程度的彰显。

四、把握“必然无知”的教育活动领域与教育理论创新

教育是历史性和时间性的存在,作为需要价值植入的活动,其意义生成于具体的实践活动过程中,而对教育活动领域的“无知”则促使我们更加深入地认识和理解教育。

(一)教育理论要具有情境适应性

任何话语都是在特定的语境中获得意义的,离开语境则无法把握。通过对“无知”的教育活动领域的分析,教育理论只有拥有对具体的教育情境的解释力,才能更好地推进教育实践,提升对教育现象的认识。

首先,教育理论要准确地揭示教育活动的复杂性。作为社会化程度极高的实践领域,教育活动受到诸如历史、文化、知识、学科、心理、环境等多方面因素的影响,其中任何一个因素的变化都会给人的发展轨迹带来重要影响,同时也说明这个过程中存在着多种可能性,对此不能简单地依靠“运筹于帷幄之中”的思想方法去把握,唯有积极行动,依靠自身的机智、胆识和直觉才能准确地把握它。因此,教育理论要转变对教育现象做普适性解释和为教育活动立法的立场,要运用复杂性思维看待和把握教育现象,关注个别化的教育认识,充分揭示个别化的理论的价值和意义,避免用绝对化的语言来解释教育现象,使自己成为教育活动的诠释者。

其次,教育理论要能够深度介入教育实践。理论总是要存在于具体的人身上才能对人的活动产生影响,人也由此才能获得对实践活动的旨趣、实践方式、实践效果的认识,形成相应的理论。教育活动固然有探究性,但它并不是在一无所知的条件下行进的,相反,其中隐含着已有的教育认识成果,凝结着人类已有的文化财富和教育智慧。因此,教育理论要能够伴随教育活动的展开并及时转化为其动力和行动指南,科学合理地概括和

总结提炼人们在特定教育情境中所获得的感受和认识,摒弃自说自话或一味追求体系化、逻辑化的话语方式。

再次,在具体的情境中理解和把握教育理论。教育是具体而有特定内涵的实践活动,它的意义归根到底要在具体的教育情境中才能得到合理的解释。作为把握真理的特定方式,只有将传统的形而上学、概念、语词以及逻辑等置于特定的教育情境中,它们才能获得应有的语义、有限的合理性以及恰如其分的解释。教育活动的“必然无知”领域生发于具体的教育情境中,它构成了有特定适应性的教育理论的存在的基础。因此,要深入到具体的教育情境中生发出能够适应这个情境的独特的教育认识,同时,也要回到这个具体的情境中去解释教育理论的内涵和价值取向,由此建构有生命力的教育理论。

(二)创新教育理论话语体系和方式

话语是对实践的反映,也是人的思维方式的表达,它隐匿于人的意识之下,以默认的方式支配着人的言行和思想行为。长期以来,原子论的思想方法和本质主义的知识观,使得人们习惯于以“接着说”的方式论说教育理论,如是既湮灭了教育理论的文化品格,也伤害了教育的完整性。随着对“无知”的教育活动领域的开拓,需要转换我们的教育理论话语体系和方式,以更好地反映丰富多彩的教育实践。

首先,教育理论要植根于坚实的民族文化传统基础。对于“无知”的教育活动领域,前人已有极为深刻的认识,诸如“举一反三”、“温故知新”等认识都包含着对未知领域进行探究的思想,它们是形成今天反映时代精神的教育理论话语体系的重要历史基础。近代以来,我国的教育理论深受西方学科化教育理论的影响,在学科话语体系的建构中,很大程度上沿用了西方分析式、具有浓重原子论色彩的话语体系和方式,这是值得反思的。我国有悠久的历史文化和教育传统,其中蕴

含着前人博大精深的教育智慧,反映着我们的教育实践和认识水平。在这些认识中,包含着丰富的教育与生活、教育具有探究性的思想内涵,构成了我们认识这个问题的思想源泉和营养,值得进一步开拓和挖掘。

其次,教育理论要能够与教育实践同步。随着社会的发展和进步,教育实践正在发生与时代同步的巨大变革,亟待去认识和解读。教育实践本身就是一个不断面向未知领域的过程,“无知”驱动着人的行动,在积极的行动中“无知”转变为“知”,并生发出许多有时代感的教育话语,为此,教育理论的话语体系和方式要能够与教育实践同步,积极主动地吸纳有时代感的教育话语并以此表达对教育变革的认识,杜绝用凝固化的概念、范畴来生搬硬套鲜活的教育实践。

再次,回归教育原点讨论问题。教育在原本的意义上是与人的生活密不可分的活动,然而由于技术理性和学科化的缘由,长期以来的教育理论的话语方式远离教育原点,人为建构起来的、与教育的真实不相吻合的话语体系和方式取代了对教育的真实认识。教育是一个以探究的方式不断向未知领域行进的活动,是为了适应生活而展开的具有行动性的活动,其间充满了对未来的希望和对“无知”的超越,教育理论需要回到这个原点来讨论问题,而不是在已经被扭曲的话语逻辑和方式上去言说。

(三)用符合自身学科立场的思想方法审视教育理论

教育是实践性活动,生成和探究是它的基本特质,教育理论要扭转像强势学科那样的学科化的价值取向,不以所谓的技术学科的规范为依归,而是要积极探求符合教育实践特色的学科特性。

首先,教育理论要追求自身的品格和特性。理论是对实践的概括和总结,它能够充分地揭示所要反映的实践领域的内在价值,如是才有生命力。教育是以育人为宗旨

的活动,为了人的发展的可能性,它需要以生生不息的内在价值来剔除遮蔽,而富有生命力和时代感的教育理论正是对教育的这个固有品格的表达和揭示,教育理论创新在质的意义上是对教育探究性的揭示和把握。

其次,教育理论始终需要把人作为关注的焦点。人是教育的对象,教育的社会功能都是通过人的发展来实现的,而人一定成长于具体的时空条件下,因此,讨论教育问题不仅始终要把人放在核心的位置上,而且要关注人真实的发展需要。马克斯·范梅南认为,教育是在具体的情境中不断进行实践的情境性活动,对它进行概括是违背其本性的做法,只有以个人体验为研究起点的、以实践智慧为内涵的个别化理论才是真正有生命力的教育理论。^[11]这种理论的形成以个人成长中的体验和个人对自身成长的反思为条件,与个人的内在感受紧密相关,直接逼近了教育的本体,并能够被个体推及促进人类成长、个体发展和生命意义的建构的层面,有助于更好

地把握教育活动的内在品格和对真实的教育情境的理性批判与反思建构。

参考文献:

- [1] 哈耶克. 经济学、科学与政治——哈耶克论文演讲集[M]. 南京:江苏人民出版社,2000. 358.
- [2] 哈耶克. 自由秩序原理(上)[M]. 上海:三联书店,1997. 19.
- [3] 邓正来. 规则·秩序·无知[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2004. 152.
- [4][6] 邓正来. 自由主义社会理论——解读哈耶克《自由秩序原理》[M]. 济南:山东人民出版社,2003. 51,82.
- [5] 邓正来. 哈耶克读本[M]. 北京:北京大学出版社,2010. 42.
- [7][8] 王寅丽. 在哲学与政治之间:汉娜·阿伦特政治哲学研究[D]. 上海:复旦大学,2006. 57,60.
- [9] 伊丽莎白·扬-布鲁尔. 阿伦特为什么重要[M]. 南京:译林出版社,2009. 62.
- [10] 杜威. 民主主义与教育[M]. 北京:人民教育出版社,1990. 6.
- [11] 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴[M]. 北京:教育科学出版社,2001. 21.

The Logic of Education Action and Innovation of Educational Theory ——Concurrently on the Theory of "Necessary Ignorance" of Prof. Hayek

Liu Xudong

Abstract: Education is the exploratory social activity. The educational action is driven by "necessary ignorance" so that it possesses various possibilities of development. The innovation of educational theory can be realized by means of exploring the field of "necessary ignorance" of educational activity. Educational action is expanded in accordance to its own practical logic, so, to fully reveal the value of tacit knowledge for action is the necessary condition to reconstruct educational theory. Therefore, educational theory should have situational adaption, it can accurately reveal the complexity of educational activity and get involved in educational practice deeply. Meanwhile, educational theory should be rooted in the substantial national culture and tradition, innovate discourse system and pattern of educational theory, and return to educational origin. What's more, educational theory should be examined by the thinking method conforming to disciplinary standpoint, the character and feature of educational theory should be pursued, and the people should be regarded as the focus of attention.

Key words: educational action, Hayek, "necessary ignorance", educational theory, educational practice

Author: Liu Xudong, professor and doctoral supervisor of College of Education, Northwest Normal University (Lanzhou 730070)

[责任编辑:许建争]