

“创造的教育”之哲学正名、三重维度和超越本性

2017-05-20

【编者按：“两会”期间，《中国社会科学报》对全国人大代表、我校校长刘益春的“创造的教育”理念予以关注。2016年，我校在“尊重的教育”理念基础上，与时俱进地提出了“创造的教育”理念。这一理念的提出既是对国家政策的积极响应，也彰显了新时期高校人才培养的目标和特色。2016年9月开始，党委宣传部、发展规划处、社会科学处联合向全校师生征稿，对这一教育理念进行深入阐释和解读。截至目前，已收到百余位专家学者、部处负责人、部分师生的文章，学校将对这些文章进行汇总、编辑，出版《创造的教育》一书。近期，“东师新闻”栏目将陆续刊发这些文章，以期凝聚共识，汇聚力量，为学校的“双一流”建设提供深厚的精神动力。】

马克思主义学部教师 赵振羽

“创造的教育”是我校结合时代背景和现实需要，继“尊重的教育”之后提出并践行的又一教育理念。由于该理念内涵的丰富性，其实需要多学科、复合式的理论阐释作为前提性工作。本文旨在从哲学视阈分析并澄明该理念的含义，使其在更加丰富的理论维度上呈现自身并在更加立体的实践路径上得以贯彻。

一、“创造的教育”之哲学正名

“创造的教育”是一个具有哲学根基的、本真本源的提法。该理念，并非是将“创造”和“教育”这两个现成者强制地、僵硬地连接在一起。“创造”并非是对教育的一种修饰或者限定，仿佛除了“创造的教育”之外，还存在着一种“非创造的教育”；仿佛教育与创造的结合，只是一个突发奇想的新颖名词或突然照面的偶然事件。事实上，教育依其本质就是创造性的，如果一种教育本身是真实的，在更深的内涵上发展了自身并在更高的层级上回归了自身，那么它就一定是创造性的。创造并非是对教育的外在规定，而是教育的本质特性和本己追求。另一方面，创造在脱出其神学意蕴的束缚后，也在更丰富、深刻、根源的意义上同教育结合在一起。教育并非只是诸多创造性人类活动之中的一种，而是具有特别的、首要的创造性，教育比之于其他人类活动更加是创造性的。同时，“创造的教育”之所以被我校提出，被学校作为教育理念，也不是偶然的，而是因为高校

师范教育恰恰最能符合、体现、承载教育的宏大与绵延之创造性。接下来可以通过对三个层层递进的问题之回答来论证以上观点。该论证可以提供“创造的教育”之哲学阐释，丰盈“创造的教育”之哲学内蕴，呈现“创造的教育”之哲学根基，也就是为“创造的教育”理念进行哲学正名。

第一个问题：何以教育是创造性活动？

所谓创造性活动，并非是一个抽象的行为，而是有创造主体、创造活动和创造客体等具体环节的行为。教育也是由诸环节衔接勾连成的整体性行为：具有教育主体、教育活动本身和教育客体。众所周知，在创造行为中，艺术家创造艺术作品，发明家创造科技产品，手工艺者创造手工艺品。如果教育是创造性活动中的一种，则一定是有所产出的。那么教育客体或者说教育所创造的是什么呢？教育创造的并非是现成、既成的对象或产品，而是更具有生发性和持续性者，教育客体可以分为三个层级：第一，教育创造学术成果，创造性的学说观点及发现发明。如以高校教育为例，这一被创造者对应的是高校的科研活动。第二，教育创造人，是对受教育的学生和作为教育主体的教师自身的成就和创造。这一被创造者对应的是高校的教学活动。第三，教育创造民族精神。比如我国的儒家教育，就是对一个民族德性传统的建立、成就和在民族历史中的实现。对于当代中国，教育的最高目标、最宏大的创制对象也是整个民族精神在当下的社会现实、时代背景下，在德性、智性意义上的重新蓬勃运转。这一被创造者在更高的维度上对应着科研和教学活动之综合。民族精神的创造需要通过学术观点制造出一种文化内容和精神氛围，也需要通过对人的创造来使民族精神有其活生生的负载者。

综上，教育是对知识、对人、对民族精神的成就和实现。以上三方面可以对应中国古代的“三不朽”之说。《左传·襄公二十四年》记载，穆叔言于范宣子：“大上有立德，其次有立功，其次有立言，虽久不废，此之谓不朽。”可以说，教育活动中创造的学术成果、发现发明，是一种新形势、新天时、新境域下的立言活动，自然科学和社会科学的成果并非是一种认识论层面的单纯揭示和照亮，更是一种提出范式、铸造理论、使言论持立的实践行为。教育活动中对人的创造，则是一种更根本、更符合中华传统标准的立功。在儒家文化中，向来对边功和战功持一种保留的态度，而成就那种伦理德性和治国济世能力全面发展、能够挺立于宗庙和社稷之前的“君子”乃至“国士”，则一直在一种隐含的意义上作为更

重要的功业而被理解。教育对民族精神的创生、开拓、推进和维持，则是更加宏大、具有民族意义的立德行为，因为其既让中华民族得以以其独有的德性精神屹立于世界诸民族之间，也令中华民族一代代薪火相传，以德性为根本在前理论的维度上拢聚自身的文化遗产与精神内质并据此得以自立。在中国传统文化中，将这些“立言”“立功”“立德”层面上的被确立、创造者称为“不朽”者。所谓不朽，并不是僵化的、不变的，而是始终不辍地处于其鲜活的态势中。不朽需要一种如《大学》中提及的“苟日新，日日新，又日新”那样的维持，正因其是活的，所以不陈旧衰朽。而具有创造性的教育，就是这样一种创造常新意义上的不朽者的活动。正因为教育能创造不朽者，所以教育必然是一种创造性的活动。

通过以上论述，教育行为的诸环节也被充盈并澄明了。在创造性教育中，首先，要有具有创造性的教育主体，即教师。其次，要有具有创造性的教育活动本身。第三，还要成就、创造具有创造性的创造客体，即作为被确立起的所思所言的“学问”、作为自强自立者的“学生”和作为持立的民族精神内质之“大学”。应注意，以上三者并非截然相分的三个现成之物，而是共同成就对方，处于相辅相生的密切联系中的。同时，也并不是先有的三者随后组成了创造性教育，而是三者首先被创造性教育的理念所统摄，处在一个充满创造活力的场域之中，并惟有在此场域中才能显现自身并成其自身。

遗憾的是，这种由“立言”“立功”“立德”三层含义递进式构架起的教育之创造性，在当下教育环境中并没有被全面、深刻地理解。以高校教育为例，当下的高校教师、教学、教育评价制度，在某种意义上过多的注重了立言层面的内容，有功利化倾向。这种评价机制忽略了对人和对社会精神的塑造，虽然可以在短时期内获得知识成果和社会效益的巨大收获，但是长远来看，却在追求眼前效率的同时耽搁了人的全面发展和民族精神的自我开拓，因而不能够实现教育的可持续发展。我校在更丰富、更立体的意义上重提并履践“创造的教育”理念，从某种意义上也是对这种现状的反思和纠正。

第二个问题：何以教育比之于其他人类活动更加是创造性活动？

如前文所述，教育活动的创造可以归结为立言、立功、立德。三者归根结底都是在宏观或微观意义上对人的创造。不是创造生理意义或神学意义上的人，而是创造有修养、有智慧、自强自立、自尊自爱的完全意义上的人。如我们日常语

言里常说的：“长大成人。”受过教育，方能真正成人。因此，“创造的教育”理念内蕴并发展了“尊重的教育”理念，以人为目的体现了对人的尊重。创造的教育始终是指向人、成就人的。尊重的、创造的教育，不是意图培养工具性的社会的螺丝钉，而是以对全面发展、全面解放的人本身的塑造为其宗旨。

由于教育活动是对人的创造，所以首先，教育活动是终极的创造活动：按照海德格尔的哲学理论，其他活动中的被创造者都处于因缘物宜（Bewandnis）链条之中，有一个最终指向人的“何所为”。Bewandnis 是对世界的存在论规定，此在出于“为何之故”自我指引到 Bewandnis 中，此在以自我指引的样式先行领会自身。所谓世界现象，就是存在者以 Bewandnis 存在方式照面的“何所向”加上自我指引领会的“何所在”。此在向之指引自身的“何所向”结构，构成了世界之为世界。世界是处于一个以人为所向的指引整体中的，木匠创造的床是为了人的休憩，建筑工人创造的房屋是为了人的栖居，科学家创造的科技产品是为了人的生活，惟有教育创造人本身，人不是为了什么他物而是为了自身被创造、成就的，人不是手段而是目的，是终极的被创造者。在神学视阈内也体现了这种将人视为终极造物的领会，上帝在创世纪的第六天造人，创世活动随之完成。正由于教育创造的是终极者，因而是终极的创造活动。其次，教育活动又是原初的创造活动：教育活动中的被创造者，即人，本身又是那创造者，惟有人，尤其是受过教育的人才能进行其他创造。教育活动中的被创造者同时又是艺术、科学、工艺活动中的创造者，因此教育活动是创造的始点，教育是原初的创造活动。综上，教育活动是终极的又是原初的创造活动。因此，教育比起人类的其他活动更加是创造性活动。

第三个问题：何以师范教育比之于其他教育更加是创造性活动？

如前述，创造的教育之最高层面即创造民族精神的“立德”，背负这种教育使命的不只是简单、任意的教育，而是教育教育者的教育，成就未来民族精神的教育。也就是说，是那种有延续性、宏大性的教育。可以说，惟有高校师范教育最符合这种要求。

首先，高校师范教育具有不断传承的延续性：对于个体来说，高校教育往往是一个终结。个体教育经历了小学、中学、大学而完成。但是对于宏观的民族来说，高校的师范教育则是一个源头，因为其教育出的教师将成为新一轮个体教育

的开始，因此高校师范教育需要先行把握民族的精神内质和宏大未来，在此意义上培养教育者，从而使这种被先行把握的未来得以实现。在这种意义上，高校师范教育的创造不是一劳永逸的，而是未竟的，是有延展性、历史性的。

其次，高校师范教育具有塑造民族精神的宏大性：教育活动之创造不仅是个体性的，而是整体性、民族性的。师范教育通过对躬身实践于各级教育中的教师的培养，使得其教育理念能够以网状的宏伟姿态层层递进地展开，延伸到每一个文化的邈远与细微之角落，并因而具有全民族的启蒙意义。

通过对文化史的把捉可知，无论在中国还是西方，最重要的文化巨人往往都是以教师的身份出现的。如孔子、柏拉图、亚里士多德等。孔子作为伟大的教育者，有弟子三千，达者七十二人；柏拉图和亚里士多德则分别建立了柏拉图学园和吕克昂学园并在其中传道、授业、解惑。他们的共同点是在很大程度上决定了各自所处国家的文化命运。他们首先站在文化的源头上，先行地为民族精神、民族命运的开敞和运行指明了方向。但这样一种对民族精神和命运的先行指引不是靠一个单个的教育巨人完成的，而惟有通过一种延续、宏大的教育传承与教育开展才能实现，民族的天命惟有通过一代代直面向人本身的教育者才能被创造，因此符合这种要求的师范教育是一种更为宏大、具有形而上学意义的创造活动。可以说，我校对“创造的教育”之理念的提出和践行，正是出于对教育的形而上学意义的领悟和对教育的家国使命之担当。

二、“创造的教育”之三重维度

明确了教育自身的创造性，可以说是为“创造的教育”理念正名，但是惟有在此基础上继续发掘其理论内涵，才能更全面、深入地把握“创造的教育”理念。通过对“创造的教育”理念之进一步解读，可知其还具有创新、生成、实践三重维度的特质。

创造的教育首先具有创新维度的含义。“创”从词源学上讲就是用金属武器打开的新鲜之伤口，而“造”则是通过采集与操作的重新赋型，二者共同指引了破旧、更始、更新的意义。对新东西的营造和产出才是创造。如前文所述，教育是通过立言、立功、立德等多层级的活动对不朽者的创造，而所谓不朽者，并不是指旧事物一成不变的永存，而是在不断的流动、不断的更新中对始终发展着的

自身之维持，因而才能一直保有其鲜活的生命，才能不老旧与衰朽。综上，教育所创造的是鲜活着、生生者、常新者。因此，创造的教育就内在地要求了创新性。

习近平总书记在《在中国科学院第十七次院士大会、中国工程院第十二次院士大会上的讲话》中指出：“创新是民族进步之魂。”“中华民族是富有创新精神的民族。我们的先人们早就提出：‘周虽旧邦，其命维新’‘天行健，君子以自强不息’‘苟日新，又日新，日日新’，可以说，创新精神是中华民族最鲜明的禀赋。”一个民族的禀赋，并不仅仅是由生理特征、遗传信息所负载、传承的，更是被民族文化所决定的，而承载着文化的，恰恰是一个民族的教育，正是因为中华民族的教育活动是有创新性的创造的教育，创新精神才能在这种薪火相传的教育活动中作为民族禀赋被维持。正因为创新作为中华民族的文化基因，被创造性教育所复制传承下来，中华民族才能始终保持着日新月异创新活力，处于一种自强不息的常新动势之中。因此，在这个中华民族伟大复兴的历史节点上，提出“创造的教育”的理念，就绝不是一件无关痛痒的事情，而是出于一种对时代精神和教育使命的领会，对中华民族自古有之的创新精神的回顾和认定、继承与维持、发扬及推进。

刘益春校长在提出“创造的教育”理念时强调了由接受到批判的转化。教育的目的并不是对旧东西的接受，而是通过批判性的思考和实践获得新东西。所谓批判，是对旧知识、旧习惯、旧思维的否定，并在这种否定中开显出新的域境。接受与批判在新旧的辩证对立中打开了罅隙，并且撑开了创新活动的存在场域，由接受到批判的转变体现了对创造的教育之创新维度的先行理解。

应注意的是，对新的追求并不是简单的标新立异，要区分创造和“闲言”（Gerede）与“好奇”（Neugier）。依据海德格尔的观点，闲言追求一种字面上的否定性，实际上无论是肯定还是否定都基于一种漠然无差的领会，没有源地领会话语之所及的存在，没有源地把这种存在者据为己有。这种闲言式的否定完全是无根基的、非批判的，因此单纯的求异和人云亦云一样，完全是非创新、非创造的。好奇则仅只是一种贪新鹜奇，为了从这一新奇重新跳到另一新奇上去，不是为了把捉，不是为了有所知地在真相中存在，而是为了放纵自己与世界。可以说，二者都不是真正的创新。在创造的教育之实行与实践，应避免这种倾向，使学生能够在有所领会的批判之基础上进行创新，而不仅止于“闲言”和“好奇”。

这就要求了创造的教育之创新是有所产出的创新，从而引出了创造的教育另一重维度的特质。

创造的教育还具有生成维度之内蕴，而不仅仅等同于创新的教育。因为创造一词更加强调了有所生成与有所产出。创造最初作为神学术语，是指由虚无到存在、由思想到实物的实现过程。上帝的神性就体现在使所思或所言者成为现实的过程中，如“神说：‘要有光’，就有了光”“神说：‘地要发生青草和结种子的菜蔬，并结果子的树木，各从其类，果子都包着核’，事就这样成了。”创造不只是新的想法，更是使其“有”和“成”。而基督教神学中对创造的领会又是由亚里士多德《形而上学》中关于实现的观点所先行决定的。在此意义上，创造是一种绝对实现活动。所谓绝对的实现活动，就是具有目的因、动力因、形式因在自身之中，有实现自身的能力者的自主运行。由于其具备了实现自身的充分条件，因而是一定能向外成为现实的活动，也就是亚里士多德所说的“隐德莱希”。黑格尔将这种绝对实现理解为思想，因为思想的活动和被思想者是同一的，其实在某种程度上是对亚里士多德的误解。

在绝对实现活动中，活动的主体、活动本身和生成者是浑然一体、先行统一的。创造的教育正是这样的实现活动。教育活动本身并不是手段，在教育中被成就的人也绝非是产品。教育活动负载着民族精神和文化使命，出于对传统的尊重和对未来之关怀的自身运行，本身就是对知识、对学人、对民族的成就和实现。比如我国伟大教育家孔子的教育践行活动，其意义远不止于培养了优秀的学生或宣扬了儒家思想，而是那种“知其不可而为之”的活动本身就是对儒家理念和中华民族精神内质的成就。而在现在重提创造的教育，也是有意于强调教育并非目标性、功利化的活动，而是那有所负载、有所担当、有所继承、有所关怀、有所拢聚、有所敞开、并因此有所成就的本真操持。

刘益春校长在谈及“创造的教育”理念时指出的由演绎到归纳的转变正体现了对创造的教育之生成维度的领会。演绎是一个单纯逻辑的活动或者说单纯思的活动，缺少质料性，缺少内容，不产生新知识，也就是说演绎是在严格的意义上无所生成的。而归纳则并非如此，必然要在活生生的看、听与获致之中获得质料性的内容，才能在此基础上有所归纳，这种归纳就是那超越单纯思想衍生物的真实生成。归纳是在外的获得、对内的超出、向外的成就等诸环节的统一。在这种

生成活动中，又需要一种实行和履践，这就指引出了创造的教育之另一重维度的特质。

创造的教育还具有实践维度的内容。创造的生成和产出需要一种实际的践行活动，而不能单只停留于思考。从狭义上说，创造的教育依赖于教师亲身躬行的授业解惑和学生亲力亲为的勤学苦练。教育并非是对现成知识的模仿和拷贝，而是一种重新演历、重新生长、重获生命；学问的传承并非是某物品的交托，而是有赖于一个全新的生命体之完整践行。从广义上说，教育对民族精神的塑造并非止于一种思想上的创立、传播、呼吁和号召，而是依托于所有从业者的奔走履践、以身为则，依寓于民族教育之弘大实体的实际运转和现实开敞。教育并不只是虚悬的理论，而归根结底是一件现实之事。

刘益春校长在谈论“创造的教育”理念时还指出了由成果到过程的转变。在这里过程不是处于同成果的二元对立之中的，既不需要对二者进行一种非此即彼的抉择，也不需要赋予二者同等或不同的重要性。当抛开现成化的理解方式时，所谓成果就是一个抽象的东西，一个外在确立的标志，而过程才是第一级的现象，是活生生的实存者。而过程并非是所处和目的、规划和成果之间的虚空，而是只有被不断的践行、实行所维系、充实、构建才能实存。换言之，过程就是那实际的履践、行为、有所承载又有所超越的活动本身，这一活动内蕴并消解了成果。由成果到过程的转变之哲学内涵就是对作为实现活动的实践行为之发现、领会和确认。

如前文所述，创造最初作为神学概念，指上帝之所思、所言者成为现实这一过程，在此“所思—所说—实现”的链条中，上帝的神性体现于第三环节，因为构想东西是简易的，使构想者实现才是神迹。脱出神学范围，对于人类活动来说，生成则并非是奇迹，由所思到实现之间的鸿沟需要由实践活动来填充。因而创造不仅仅是一种新的抽象观点之提出，而是思之源起、充盈乃至被制成、成就的整个实践过程。完满的实践活动就是绝对实现活动本身。所谓创造的教育，是在不懈的实践活动中对知识、学人和民族精神的成就和生成，同时又因为这种实践活动即实现本身，所以那被成就和生成者又同一于此活动，因此，创造的教育依其本质是有所生成的实践行为。

综上，“创造的教育”理念具有创新、生成、实践三重维度的特质，三者并非附加于该理念之上的外在属性，而是在对“创造的教育”进行理论剖析时共同开显，并相辅相成地构架并充盈了“创造的教育”之理论内涵。同时，这三重维度既在我国的传统文化中被推崇，又在当代中国特色社会主义道路建设的新形势下被强调。因此，学校对“创造的教育”理念的提出、发扬和贯彻，既具有文化深意，又有其现实作用；既承接传统关怀，又敞开未来视野。

三、“创造的教育”之超越本性

上述“创造的教育”之创新维度、生成维度、实践维度的三重特质共同指引、澄明并建构了“创造的教育”之超越本性。

首先，“创造的教育”在创新的含义上指引着超越性。所谓创新，就是一种对既有者的颠覆和超出，是对旧有者的辩证否定和扬弃。这种颠覆和否定并不是简单的标新立异，而是在原有基础上的提升和越过。中华传统文化中推崇的“苟日新，又日新，日日新”就是一种对超越性的把握，体现了一种不断越过的强健新鲜之动势。中华民族的文化实体，正是如一个宏大的有机体一般，强健地生存，通过新陈代谢的生命活动保持着常新的生机和活力，在不断对自身的超越中持守着自身的同一性。创造的教育之使命就是使学术、学问和学人在不断的更新中践行着超越。

第二，“创造的教育”在生成的含义上成就着超越性。创造的教育是有所生成、有所成就、有所实现的。而这种超出自身对外物的实现即为超越。比如在艺术创造活动中，艺术家通过技艺创制的艺术品在完成的一刻，就脱离了艺术家的存在而获得了自身的生命，也就是说其从艺术家生命活动的一部分外化成了独立的自身，从而超越了艺术家。作为别具一格的创造活动，教育活动中的超越体现为两个方面：从狭义上说，通过教师的文化内蕴的超越性外化来成就学术和学生，学生的成才就是教师自身超越、在外实现自身的成果。从广义上说，教育理念通过超越理念主体的外在实现，能够成就宏大的民族德性和民族精神。如我国的儒家思想，就通过孔子等人的教育活动超出了教育者而成为了宏大的精神实体，并在不断的自身发展、自身超越中生成、成就着其本身。

第三，“创造的教育”在实践的含义上贯彻着超越性。所谓实践，并不是一个空泛的名词，而是始终有所操持、有所劳作、有所履行、有所前往并因此有所

超越的。无论是我国的孔子，还是古希腊的亚里士多德，在谈及实践问题时都注重一种在不断重复间紧张维持的时间性。这种不同于匀质、线性之理论时间性的实践时间性，正是一种超越的时间性。同实践德性相同，超越也不是一劳永逸的，如同赛跑时，对一个人的超越并不是一次性的越过，还需要在一定速度上的不断履践和维持，需要如逐日理水般的无休操持，是一种持续性的践行活动。创造的教育就是在这种持续性的践行中，不断超越自身从而向外成就自身的。

在哲学语境中，超越一词首先产生于对上帝的理解。在中世纪，一派神学家认为上帝内在于外物，另一派认为上帝不在万物之中，同时又是万物的原因。在第二种意义上，上帝就是超越的。这两派观点共同源于亚里士多德《形而上学》第十二卷中对神学问题的讨论。亚里士多德说：“应该研究，善和至善怎样在整个自然中，它是种分离的东西，就其自身而存在；还是秩序的安排。或者两者都是。像一支军队那样，一支军队的长处，既在于它的秩序，也在于它的将领。”在这里，亚里士多德用将领和秩序的比喻，分别指引了后世关于上帝（至善）的内在与外在之两条理解路径。在康德哲学中，超越（transzendental）一词继承了中世纪的思维结构（外在且作为原因），指的是先于经验而使经验成为可能的必要条件，通常被翻译为先验的。在胡塞尔哲学中，对超越一词也作类似的理解。在海德格尔的存在论哲学中，海德格尔指出存在才是真正的超越者，因为它不是任何存在者，但却是使存在者成为可能者。综上可知，超越的哲学原意为超出万物又作为万物的原因者。教育正由于其本然的特性而符合这种对超越性的理解。教育不是任何平常的人类活动，但却是使其他人类活动得以可能者，因为在文明社会中，一切制作、服务、政治、工业等活动，都需要受过教育的人才能被操持。教育可以教人从事音乐、文学、农耕、工艺、航天科技、软件工程等，但是它自身却不是其中任何活动，教育以其独有的创造性超出于其他活动之上并使其他活动得以在文明社会中进行。因此，教育是那超出其他行业又使其他行业得以可能者，也就是哲学语境中的超越者。创造的教育依其本质即具有超越性。

“创造的教育”正因其超越性而保持着常新的理论动能，该理念之提出并非是对陈旧口号的再度鸣响，而是基于对复兴中华民族、实现中国梦的时代背景之领会和感召，基于对学者之使命、大学之使命、教育之使命的理解和担当而产生的。对该理念的实践和履行、贯彻和发扬在这个历史节点上具有深刻的现实意义，

而对“创造的教育”理念的理论内涵进行挖掘和论证，对上述的履践和发扬无疑具有奠基性作用。