

教育理论专题研究丛书
戚万学 徐继存 主编

教育哲学的基本问题

高伟 著



山东教育出版社

教育理论专题研究丛书
戚万学 徐继存 主编

教育哲学的基本问题

高伟 著



山东教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育哲学的基本问题/高伟著. —济南:山东教育出版社,2008

(教育理论专题研究丛书/戚万学,徐继存主编)

ISBN 978-7-5328-5946-7

I. 教... II. 高... III. 教育哲学—研究
IV. G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 095624 号

教育理论专题研究丛书

戚万学 徐继存 主编

教育哲学的基本问题

高伟 著

主 管：山东出版集团

出 版 者：山东教育出版社

(济南市纬一路 321 号 邮编:250001)

电 话：(0531)82092663 传真：(0531)82092661

网 址：<http://www.sjs.com.cn>

发 行 者：山东教育出版社

印 刷：山东新华印刷厂临沂厂

版 次：2008 年 9 月第 1 版第 1 次印刷

印 数：1—3000

规 格：787mm×1092mm 16 开本

印 张：13.25 印张

字 数：233 千字

书 号：ISBN 978—7—5328—5946—7

定 价：23.00 元

(如印装质量有问题,请与印刷厂联系调换)

(电话:0539—2925659)

目 录

CONTENTS

专题一 教育本体论	(1)
一、教育哲学辨识	(1)
二、教育哲学的使命	(14)
三、教育哲学的求索方式	(23)
四、回归生存本体的教育	(31)
五、生存论教育哲学的源始性和优先性	(51)
专题二 教育价值论	(62)
一、论教育世界的异化	(62)
二、教育的知识论批判	(70)
三、教育与意义	(79)
四、教育的高贵性和神性	(94)
五、向古典理性回归的师生关系	(103)
六、教育的成形与节奏	(111)
七、道德教育四问	(120)
八、追求和谐的教育对话精神	(130)
九、教育:面向可能性的存在	(139)
专题三 教育现象学	(150)
一、关于教育现象学的几个根本问题	(150)
二、现象学引入教育哲学之意义	(162)
三、教育现象学:问题与启示	(170)
四、“价值情感现象学”对于道德教育的意义	(181)
五、教育回归生活世界问题的再追问	(188)

专题一 教育本体论



究竟何谓教育哲学,对于教育哲学来说是一个首要的问题。对何谓教育哲学的追问并不意味着给教育哲学一个明晰的定义,而是在对何谓教育哲学的追问过程中不断地反思我们对于教育哲学的理解。就当下的教育哲学研究而言,教育哲学有四层涵义,而本体论的教育哲学则是教育哲学的本真意义所在。教育哲学不事于回答,而是不断地追问。追问是教育哲学的本性,当下的教育哲学必须学会正确地提出问题。在今天,教育哲学只有基于对教育科学的批判,才能获得其存在的合法性并走上回归本体存在之途。

中国当下的教育研究困境在于有本质说而无本体论。教育可以依附于任意独立于教育的社会存在而唯独不是教育自身。教育之作为教育的依据究竟何在?本书认为,教育的本体在于生存。教育既是存在者理解其存在意义的方式,也是提升其存在意义的方式。存在者以教育的方式存在着,以理解意义的方式存在是谓生存,究及生存的是谓生存论。是故教育的本体正是生存论求索的方向。生存本体论并不是解决教育本体问题的终极答案,而只是一种理论线索。教育哲学不得不永远走在追问的途中。

一、教育哲学辨识

越是在一个思想贫乏的时代,“哲学”的呼声就越是高涨;越是在一个教育思想混乱的时代,对教育哲学的需求就越是强烈。在近现代以后的教育实践

中,特别是伴随着我国具有革命性意义的教育改革,教育哲学已经越来越成为一种“需要”。我们需要教育哲学的出场来证明我们仍有能力对教育有所思虑,我们也需要教育哲学的出场来改造而不是解释整个教育世界。基于对教育理论和教育实践反思的欲望,教育哲学也日渐成为反思的欲望的一部分。既然教育哲学是可欲的,那么当下的所谓教育哲学也就手段化和工具化为一种观念的实践力量。比之于基于目的论背景的古典教育哲学,这有可能是古今教育哲学最具有本质性的差别。因此在当下的教育哲学建构过程中,我们必须直面的问题是:当我们声称我们可以思虑教育哲学甚至可以建构所谓教育哲学时,“教育哲学”是否已经渐行渐远?

自1848年德国哲学家洛逊克兰兹以黑格尔哲学为思想基础写出世界上第一本具有学科独立意义的《教育学体系》^①之后,教育哲学便以其个性的思考方式和观察世界的角度对教育理论研究和教育实践改革产生了深刻的影响。然而,到目前为止,究竟何谓教育哲学依然是一个众说纷纭的问题。几乎每一个教育哲学家都基于其个性的哲学和教育观点对教育哲学有着其个性的见解。关于教育哲学的定义由此见仁见智。德国的泡尔生(Paulsen)、克里克(Kriech)和美国的柏格莱(Bagley)认为教育哲学是综合教育科学的知识而成为一个整体的系统的学科;德国的梅琴耳(Messer)和美国的波德(Bode)等人认为,所谓教育哲学是从价值论的视野来探讨教育价值的根本原则。他们认为教育科学是解决教育“是什么”和“怎么样”的问题,而教育哲学则解决教育“为什么”和“有何意义”的问题;美国教育哲学家乔治·奈勒(George Kneller)认为,教育哲学是从总体上理解教育,并协调教育各学科研究成果的交叉学科。颇具影响的台湾《云五大辞典》认为教育哲学的含义是:(1)探讨教育的基本概念和原理;(2)解释教育的意义和价值;(3)解决教育理论和实施中的困难和矛盾。至于各教育哲学的编订者的教育哲学定义更是不一而足。基于对教育哲学理解的不同,关于教育哲学的体系的理解也是差别不一。有的是从教育理论出发,阐述教育中的根本问题,对教育学体系作进一步的抽象与概括;有的则是从哲学的体系出发,依据哲学体系来建构教育哲学的框架;还有一类认为,所谓教育哲学并没有一定之规,教育哲学也就是教育哲学流派。

无疑,教育哲学的这些研究成果已经形成教育哲学非常重要的思想积淀,但这并不意味着教育哲学的问题已经得到澄清。也许这还仅仅意味着教育哲学的浮出水面。已有的这些关于教育哲学的研究表现出某种双重性的东西,一方面,教育哲学作为一门教育思想、教育观念的学科性质已经得到广泛共识;另

^① 1894年美国教育家布莱克特将此书译成英文时定名《教育哲学》,成为近代教育哲学诞生的标志。

一方面,由于对教育哲学概念和体系理解的千差万别,教育哲学家彼此之间还难以相互说服。即,我们为什么说我们所从事的学科可以被称为教育哲学,我们在何种意义上可以被称为教育哲学家。前者是教育哲学何以可能的问题,后者是教育哲学共同体内部的身份认同问题。所以这两个问题都归根结底地围绕着究竟何为教育哲学而展开。追问何谓教育哲学,并不意味着给教育哲学一个清晰的定义,而是要在追问的过程中深化对学科以及自身的认识,认识到我们所从事的工作对教育事业来说是具有价值和意义的。从事教育哲学并不意味着终结教育哲学,而一旦教育哲学从开端便被固定住了,教育哲学的展开便再不可能。因此对教育哲学来说,与其说是清晰地定义它,倒不如说是去澄清问题。关键在于如何学会正确地提问。或者说,教育哲学的定义过程也就是一个对教育哲学不断追问的过程。教育哲学的意义在此首要地呈现为正确地提问。提问还不是答案,但提问启示着答案。对教育哲学的提问,也许我们永远不能找到那些所谓的终极性答案,那我们不得不由此而追问下去——我们活在问题之中,而不是答案之中。对于教育哲学的问题,我们可以提出一组问题,这些问题其实都具有维特根斯坦所谓的“家族相似”的特征。它们都围绕着何谓教育哲学而展开,并最终指向对教育哲学的理解。在这里,我们先就教育哲学的学科性质进行发问。显然,这还不是教育哲学之为教育哲学的问题,但它是教育哲学研究必须首先沉思的问题。

第一,教育哲学是从属于哲学还是从属于教育学?

这个问题初看起来几乎不成其为问题。因为已有的研究似乎已经充分证明教育哲学是一门介于哲学与教育学之间的交叉学科。然而,问题似乎依然有效——交叉是何以可能的?究竟何谓交叉?经此一问,关于交叉学科的问题就不再仅仅是教育哲学学科性质的问题,而已经涉及到教育哲学的安身立命之所。

在古典哲学背景下,没有所谓教育哲学,教育哲学就是哲学,哲学就是政治哲学。柏拉图曾说过,教育在最高意义上就是哲学。教育哲学没有从哲学中独立出来,并不意味着古典时期人们对教育问题的知之甚少,也不意味着教育知识尚未获得从知识体系中分离出来的独立资格,而是意味着在古典时期教育哲学和哲学一样(准确地说不是“一样”,而是“一体”)都关乎于人的生存的实践品格,即怎样的生活才算是美好生活。教育哲学所指向的问题不是“教育”的问题,而是生活的问题,所以教育在本真意义上被称为“教化”。教育学一旦脱离哲学便落入了教育科学。教育学对于哲学的暴政恰恰是借助于科学对哲学的僭越,教育学正是由于首先委身于并借助于对科学的委身而成为教育科学才脱离了它的本身,而这一不祥的开端则缘于教育学科自以为傲的夸美纽斯的《大

教学论》。^① 夸美纽斯的《大教学论》之所以能够成为近现代教育学诞生的标志，关键在于科学方法的创立。夸美纽斯和他的《大教学论》之所以被视为“开端”的关键原因是教育研究“科学”方法的建立。唯有此方法脱离其传统的领会方式得以建立，教育才被视为“科学”的对象，教育研究才称其为科学研究。而唯当教育被视为“科学”之际，近现代意义上的教育即近现代教育才真正诞生。所以，近现代教育之所以称其为近现代教育，是因为近现代教育脱离其传统成为“科学”，而教育之所以能够成为科学，根本地是因为特殊的科学方法的建立。夸美纽斯的贡献首要的和关键的是方法。正如尼采在《强力意志》第 469 条所强调指出的，“最有价值的洞见最迟被发现；而最有价值的洞见乃是方法”。最迟在夸美纽斯那里得以发现的最有价值的方法乃是“类比”或“相似”，“类比”或“相似”的源泉是自然界及自然界诸物。以近取诸物的方式建立教育原则在夸美纽斯的《大教学论》中比比皆是，甚至可以说夸美纽斯是将自然界的原则“复制”到教育中来而建立教育原则的。在谈到教育的可能性时夸美纽斯说：“只要园丁不缺乏信心和勤劳，园地就可以种植各种花蔬；白板上什么都没有写，但是什么都能写上，他能在一块白纸上随心所欲地写；蜡能制成各种形状。”^②“人的本身不是别的，只是一种和谐而已，它像一个精巧的工匠所制的一座钟或乐器一样，倘若破了，坏了，我们并不立刻宣布它已没有用处（因为它还可以匡正过来）。"^③学校的必要性也要借助于“自然”的榜样才能认识：“凡是想要大量生产的东西便得在一个地方产生出来。比如，木材在丛林里面大量生产，草在田地里大量生产，鱼在湖里大量生产，五金在地里面大量生产。”^④人的生长类似于树木的境遇，“一株果树能从自己的树干上自行生长，而一株野树则在经过一个熟练园丁的种植、灌溉与修剪以前，是不会结出甜美的果实来的，同样，一个人可以自行长成一个入形，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。我们现在就要表明：这种步骤应该在植物幼小的时候去实行”^⑤。事实上，在对教育原则和教育体系所首先作出的具有近代意义的教育探索时，夸美纽斯无不借助于自然界诸物。在对事物的分类中，“我们所能模仿的东西”与“我们所能观察的东西”和“我们所能享受的东西”同出并举。夸美纽斯之所以特别强调“我们所能模仿的东西”，是因为在其中蕴藏着事物的秩序。夸美纽斯并非一般地将对自然的模仿作为一种方法，

① 高伟著：《生存论教育哲学》，教育科学出版社 2006 年版，第 100 页。

② 夸美纽斯著，傅任敢译：《大教学论》，教育科学出版社 1999 年版，第 16 页。

③ 夸美纽斯著，傅任敢译：《大教学论》，教育科学出版社 1999 年版，第 20 页。

④ 夸美纽斯著，傅任敢译：《大教学论》，教育科学出版社 1999 年版，第 35 页。

⑤ 夸美纽斯著，傅任敢译：《大教学论》，教育科学出版社 1999 年版，第 29 页。

而是希望通过对自然的模仿建立起教育的秩序和教育探索的知识类型。夸美纽斯认为：“真正维系我们这个世界的结构以至它的细微末节的原则不是别的，只是秩序而已。”所谓秩序，“就是按照地点、时间、数目、大小和重量把先来的和后来的、高级的和低级的、大的和小的、相同的和相异的种种事物加以合适的区分，使每件事物都能好好地实践它的功用”^①。既然“以上帝的名义，去寻找教与学所能根据的磐石一般的原则”，“就必须从自然本身去寻找”，而一旦“秩序是把一切事物教给一切人们教学艺术的主导原则，而秩序又隐藏在自然之中”，那么，如果自然的原则被彻底掌握，“艺术的进行立刻便会同自然的运行一样容易，一样自然”；否则，夸美纽斯警告说：“它必然什么都做不了。”^②夸美纽斯通过对自然的模仿，利用教育与自然的相似性建立教育原则和教育体系的“相似论”教育知识类型不仅相当成功，而且影响深远。在他之后，福禄贝尔把儿童比作花木、把教育家比作园丁以及关于“内在”和“外部”的见解和成长来自内部的观点，卢梭关于按照本性教育重要性的观点，裴斯泰洛齐关于必须使用可感觉的物体进行教学的观点，以及斯宾塞强调官能训练重要性的看法，就相继产生了。在夸美纽斯那里，经由一种有别于传统的“模仿”的方法所建立的“相似型”教育理论，标志着教育在近现代成为了“科学”，唯其如此，夸美纽斯和他的《大教学论》才成为近现代教育的“开端”。

既然教育学唯有借助于科学化才能脱离哲学的视野，因此所谓教育哲学究竟属于哲学还是属于教育学之争，实则意味着教育哲学是属于哲学还是属于科学。近现代教育有灵魂而无精神。它以科学为灵魂，但却失去了自身。失去自身的教育毫无精神可言。可见，教育哲学对话的对象根本上就是科学，而不是教育学。教育学还不具备与教育哲学对话的能力——争斗在教育哲学与科学之间展开。

由此，那种所谓将教育问题“上升”到抽象和概括的水平以成其为“教育哲学”实是无中生有。近现代以后的教育学只有依附能力而没有反思能力，只有委身能力而没有攀升能力。寄希望于教育哲学可以通过自身的反思攀升为教育哲学不过是镜花水月。教育学家也不可能在教育学自身中生生建构出教育哲学。一个教育哲学家首先必须意味着他是哲学家而不是教育家。教育学家中竟然会有教育哲学家，这件事本身就显得怪异。

交叉意味着重叠，交叉也意味着边缘化。应该说，在近现代以后，教育哲学从来也没有进入教育学的中心。无论从学科层序划分的角度，还是从学科发展

^① 夸美纽斯著，傅任敢译：《大教学论》，教育科学出版社1999年版，第60页。

^② 夸美纽斯著，傅任敢译：《大教学论》，教育科学出版社1999年版，第64页。

的角度,教育哲学实际上一直在“方向”上徘徊,它只是一个“研究方向”。由于教育哲学不得不直面已经成为权力话语的教育科学的放逐,教育哲学也就只能在科学与教育学的夹缝里艰难地获得自己的生存空间,也只有在教育实践对教育哲学产生一种迫不得已的需要的时候,教育哲学才有可能获得它的喘息之机。在这里,教育哲学的生存际遇在于是否能够禁得起教育科学的考验,或者说,教育哲学只能借助于对教育科学的批判才能证明自己的存在。教育哲学似乎已经失去了它在古典哲学背景中的那种不证而明性。在今天,不批判教育科学,教育哲学便无立锥之地。这是近现代教育科学与教育哲学之争最为深刻的吊诡。

如此一来,所谓教育哲学也就只能是从哲学出发来审视教育问题。近现代教育哲学也的确以此展开。洛逊克兰兹利用黑格尔的哲学观解读教育;其后的那托尔普以新康德主义的哲学观主张从逻辑学、伦理学、美学去研究教育;第一次以《教育哲学》为书名撰写教育哲学的美国教育家霍恩(H. Horne)认为哲学观制约教育观,主张从哲学观的分梳入手厘定教育观;杜威的《民主主义与教育》则以实用主义为哲学基础全面深入地分析了教育本质、教育过程、教育价值、课程、教学方法等问题,建构了有史以来最为完整的教育哲学体系。在西方教育哲学的发展史中,以哲学观照教育概有如下类型:一是以与教育有密切关系的各主要哲学问题为纲如认识论、心灵论、伦理学、美学来演绎式地对教育的根本问题如教育本质、教育目的、知识教育、道德教育进行探讨;二是从教育的根本问题如教育本质、教育目的等出发来探究其哲学依据;三是分析教育哲学,即从分析哲学的立场出发对教育的根本问题进行元分析、元研究,如奥康纳的《教育哲学导论》,布雷岑卡的《教育学的后设理论》等;四是从价值哲学的立场和观念出发去研究教育的应然价值。然而,这种对教育哲学理解的思路同样有所障碍。从哲学出发对教育学的审视毕竟是演绎式的,而演绎本身并不提供新知识。如杜威把哲学理解为教育的理论基础,而把教育理解为哲学的实验。既如此,教育哲学可以同时兼具反思性与实践性的品格,但同时又以让渡出教育哲学的独立性作为代价。而在郎特里(Rowntree)编著的教育辞典中,教育哲学被定义为哲学的一个分支,其内涵一是建立有关知识、认识与作为制度化社会活动的教育的思想体系,一是澄清教育概念的含义。^①粗略地把教育哲学划定为哲学的一个分支,显然无视近现代以后哲学的现状。在近现代以后,哲学已经从无所不包的知识母体演化为一般哲学与特殊哲学的二维。一般哲学为形而上学、逻辑学、知识论;特殊哲学为科学哲学、历史、数学、宗教、伦理学、美学

^① 郎特里编,赵宝恒译:《英汉双解教育辞典》,教育科学出版社1992年版,第346页。

和社会哲学。教育哲学既然被认为是哲学的一个分支,那么它只能属于特殊哲学。然而,教育毕竟是一种综合性活动,任一教育哲学其实很少诉诸于某种单一哲学理论。作为某种教育理论,特别是教育哲学的理论体系,往往都兼具知识论、价值论和方法论。因此,教育哲学与特殊哲学的分支并不在一个层面上。而且更为严重的是,如果将教育哲学仅仅理解为教育对于哲学的应用,那么教育哲学很可能就被哲学所消解,从而失去教育哲学自身的独立性。由于古典哲学对于教育论述的非系统性、非充分性、非具体性——毕竟哲学与教育之间并不具有自相关的线性关系,特别是由于近现代以后学科制度的建立,已经使得一般哲学对于特殊的教育问题的解决只能是观念性的、引导性的。而且社会身份的认同问题也决定了对于研究一般哲学的哲学家而言,其学术影响在于哲学而不在于教育学,这已经影响到从事一般哲学研究的哲学家从事教育研究的积极性和分析教育问题所达到的深度。由此而带来的问题是,教育哲学家要么成为纯粹意义上的哲学家,从而把教育哲学研究完全等同为哲学研究,要么简单笼统地将哲学问题在教育向上演绎一番了事。因此关键的问题依然在于,即使教育哲学从属于哲学,那么究竟何谓教育哲学?即作为哲学的教育哲学的个性规定性究竟何在?

第二,教育哲学究竟是否研究教育的本质?

就当前的教育研究而言,教育哲学之区别于教育原理研究,在于教育哲学不像教育原理那样执着于教育“怎么样”,而是教育“为什么”。也就是说,教育哲学是研究教育本质的学科,教育哲学的使命似乎也就在于寻找那个变幻不定的现象背后那个确定不移的本质。为此,教育哲学以教育本质探索的担当一意孤行。特别是在我国教育界,竟至历经五十余年悲壮的努力。姑且不论教育现象背后有没有这样一个恒定的本质,单单教育哲学是否研究教育的本质,即教育哲学的学科使命究竟是什么这一问题,就值得思虑。

按照近现代以后的哲学理解,所谓本质,就是某事物内部的必然的联系,这一联系即它的本质属性使得该事物区别于其他事物。本质问题在表述上被命定为事物“是什么”。事物的本质究竟是什么呢?自柏拉图以降,一直到黑格尔哲学,再到马克思主义哲学,本质都被认为是藏在现象背后的。因此本质并不显现,透视事物的本质需要一种非常特别的眼光,即透过现象“看”本质。既如此,那么如何“看”就决定了事物本质显示的方式和品质。如此一来,虽然如康德和黑格尔所坚持的那样,随着历史的发展,所有事物的本质都将大白于天下,但由于本质并不取决于事物自身,而是取决于认识者看待事物的方式和深度,那么本质说到底也就只不过是认识者对事物本质的一种建构。也就是说,某物之为某物,即它的本质,并不在于事物自身,而在于认识者的认识能力和需要。

这也就造成了在我国教育本质五十余年的探讨史上,教育可以是上层建筑,可以是生产力,可以是特殊范畴,可以具有多重属性,而教育恰恰不是教育自身。教育本质之所以如此朝令夕改,概因为认识者的朝三暮四。换句话说,教育的本质并不象本质主义者所宣称的那样恒定不变,倒是可能会随着认识者的需要和认识能力而发生根本的变化。在这个意义上,所谓本质只是认识者的一种欲望,所谓本质研究也就只能是认识者对自身欲望的一种认识方式。如果本质研究仅仅是一种欲望的表达,那么我们越是去研究事物的本质,事物自身就离我们越远。我们越是试图“去蔽”,我们越是遮蔽事物的显现。本质主义之所以在近现代以后猖獗一时,说到底就是因为当我们在遮蔽的时候,我们竟将遮蔽理解为去蔽。

教育之为教育,不在于人如何去“认识”教育,而在于教育自身,教育使教育成为教育。而不是经由认识者去认定这是教育,那不是教育。教育之为教育,正是教育的本体。教育哲学的任务就是要把这个教育的本体呈现出来。康德在《纯粹理性批判》里认为,本体是不可知的,本体是认识的界限。本体之下的部分可以由人先天存在的量、质、关系、模式四组范畴加工感觉经验而获知,是谓知识;而本体之上的部分无法证实,此即所谓信仰的地盘。黑格尔对康德哲学的推进恰恰在于当他引入了历史哲学以后,本体会随着历史与逻辑的统一得到显现,本体变成了一种完全可知的东西。马克思主义哲学由于深受黑格尔哲学的影响,也认为本体会在实践中得到验证。而那个借助于从感性到理性,从理性到实践的二次认识论的飞跃所最终达到的那个东西,其实也就是我们对于事物的认识,在这里,本体已经变成了本质。这也就是马克思主义哲学对于形而上学的批判之后所做出的结论。经此一变,或者只有当本体演变为本质,本体才变成可知的。而一旦变成可知的,本体问题就重新落入本质主义的窠臼。

本体不可知,但本体问题又不可不知。在这里,哲学彻底表现出了它“无用”的一面,知其不可而为之。我们永远无法寻获事物的本体,但我们又不得不去寻找事物的本体,因为这种求索根本上决定了人对生存于斯的这个世界的熟知程度和对自身的认识。在康德看来,本体是无法通过经验而获得的,本体是超验的。这就意味着本体问题已经完全地归入形而上学的领域,彻底与科学无缘。海德格尔认为,科学是经验之物的理论。科学之为科学,在于科学必须首先接受存在者的存在,只有首先能把存在者问题对象化了,存在者才有可能被认识,从而在马克思主义哲学看来可以被改造。哲学在近现代以后由于科学的僭越,其自身已经四分五裂。唯独形而上学作为一般哲学,因为无法被分割而独独留给了哲学,如此哲学也就只是形而上学。探究本体也就独独成了形而上学的任务。而本质问题即对事物“看”的方式的问题则被科学瓜分了。这才

造就了每门学科都有每门学科的任务,每门学科都有其独特的研究对象,学科的使命也就在于揭示它所面对的独特的研究对象的本质。科学的追问方式是经验性的,对科学来说,只有能够得到验证的知识才是真的,否则就只是信仰。而能够得到验证意味着经验上的证实。科学因此就从对事物现象的剖析入手,从要素,到结构,到功能,再到本质属性,最终得到事物的本质。

这样一来,教育哲学与教育科学的任务就必然有别。教育哲学从属于哲学,追问事物的本体;教育科学依附于科学,探究事物的本质。马克思主义哲学曾认为哲学是关于事物本质的科学,实是出于对科学与哲学研究任务的混淆。教育本质是基于人们对教育的需要或者欲望才产生的,教育科学因此归根到底所关心的问题是在“当下”教育“何为”的问题。教育科学试图提供我们应该怎样安排教育,怎样编制知识,怎么将教育理念实施的答案。由于具有这种明显的实践指向,教育科学关心教育“怎么做”才有所谓对教育实践的引领。至于究竟教育何以可能的问题,则完全交付于教育哲学。教育哲学对教育的追问不是教育科学的那种“什么是教育”的追问,教育哲学追问教育的本体。对教育本体的追问不是去追问“教育是什么”,因为经此一问,教育的意义便被固定住了。而是去追问“教育何以可能”,即怎么会有教育,教育对“我”来说意味着什么。对教育科学来说,教育可以作为一个实体对象加以割裂分解,而教育哲学所直面的问题恰恰是教育本身,即为什么会“有”教育,以及反思当下教育的品质。

我国教育研究一直在教育本质探究的权力话语的笼罩之下,孜孜以求教育的本质以最终获得对教育的利用。教育被手段化和工具化为种种欲望的满足方式。而对教育哲学而言,由于教育哲学对自身使命的误解,使得教育哲学其实完全落入教育科学的附属以至失语。我国当下教育研究最为困顿之处乃是有本质说而无本体论。由此教育哲学的产生在我国其实尚需时日。

第三,教育哲学的使命是批判还是建构?

批判和建构竟然是对立的,这似乎有些非此即彼的二元论倾向。俗常地看来,批判和建构的关系倒恰恰是所谓矛盾的统一,批判中有建构,建构中有批判,批判是建构的前提,建构是批判的目的。然而,这种貌似辩证的东西其实不过是在海德格尔看来的“闲谈”而已。如果试图去呈现教育哲学的本真,就有必要把这些打着官腔的所谓真理悬搁起来,以一种老老实实的态度来追问一下,教育哲学究竟意欲何为?

自建构主义问世以来,可以说在人文社会科学研究领域产生了极大的影响,特别对教育的影响至为深远。似乎一切都可以建构,诸如教育目的、教学目的、课程等,建构既表现了人的能动性,据说还体现了以人为本的观念。当建构主义大行其道之际,一个非常关键的问题被有意无意地忽略了,即“我”所建构

的那个东西是世界还是世界的抽象或者符号？如果世界是建构出来的，那么世界的客观性就不复存在；如果我们所建构的只是关于世界的符号，那我们其实只是生活在世界的符号当中，而不是生活在世界之中。这两个问题中的任何一个似乎都对建构主义非常不利。由此不得不再去追问，我们所建构的那个东西究竟是什么？

维特根斯坦早年在《逻辑哲学论》里指出，对世界的符号把握即语言与世界存在之间具有一一对应的关系。凡存在的都是能说的，凡能说的都是对世界的理解和把握，对不能说的东西必须要保持沉默。既然世界与语言之间具有如此的高度一致性，那么对语言的操作实质上也就是对世界的把握。概念与范畴之间的因果性当然也就是世界存在之间的因果性。这样一来，人所理解的概念与范畴之间的因果性，即这个观念的世界，说到底也就是世界本身。既然存在着这样的线性因果关系，世界的存在就完全可以为观念的存在所替代。所以我们才可以看到，逻辑实证主义宁可去加工语言符号，对世界的存在却置若罔闻。对逻辑实证主义来说，概念是对世界的抽象，即世界一般，这个东西被称为逻辑。当逻辑与世界存在即生活发生矛盾的时候，一定是世界存在的问题，而不是逻辑的问题。逻辑是不会犯错误的，会犯错误的只有生活。逻辑问题由此远远高于生活世界，生活必须听任于逻辑。要想有好生活，必须有好逻辑。这才是逻辑实证主义的核心观念。正如逻辑实证主义者所宣称的那样，我们之所以会做错事，是因为说错了话。要想把事情做对了，前提是必须把话说对，这话其实并不是完全没有道理。但一旦走向极端，逻辑实证主义必然会落入语言的牢笼。包括分析哲学，面临的问题同样如此。

对当前的教育研究工作者而言，问题同样在于他们所面对的并不是活生生的教育世界，而是他们脑袋里的符号或者逻辑。他们以符号加工的结果来强求教育世界符合他们脑袋里面的逻辑。一旦教育世界与其逻辑不睦，当然的问题在于教育世界没有“听命于”其逻辑，并不去反思他们的逻辑是否就是教育世界本身。这种所谓的“研究”说到底只是符号、逻辑间的加工，而并不是对教育世界深切的感受、体验。教育研究者试图以指导的启蒙心态来引领教育实践，但由于符号显然并不是世界，符号只是对世界的加工而已，观念的操作显然也就不是教育世界的实践。这也就造就了我们当下教育研究有很多“好文章”，却并没有“好思想”。当教育研究者满足于符号的加工，真实的教育世界的问题也就消解于逻辑之中。

当我们说世界是被建构出来的，那么建构出来的这个东西是什么呢？被建构出来的这个东西只能是意义。意义是“我”对世界的理解，“我”生活在“我”所建构出来的意义世界之中。世界不是主观的，也不是客观的。世界是意义的，

世界是充满意义的一个空间,这个空间等着“我”去填充。“我”怎样理解世界的意义,怎样建构世界的意义,“我”就怎样生活,“我”怎样生活,“我”就是一个怎样的“我”。海德格尔把“我”的这种存在方式称为“生存”,关键的问题由此在于意义。意义是建构出来的,作为存在者的“我”如何建构意义,建构怎样的意义,决定了“我”的生存样式。意义的品质决定了生存的品质,如何去建构有意义的品质恰恰也就是教育的任务。“我”无疑是独特的,“我”是审视这个世界的唯一的角度,“我”消亡了,从“我”这个角度审视世界的方式也就消亡了。每个人都有他的意义世界。释家所称“一人一世界”,“杀一人等于杀一世界”正是此谓。“我”所建构的这个意义世界是事实性的,是合理性的,“我”是从“我”的角度来建构“我”的意义世界的。然而,问题在于,合理性的并不等于理性的。也就是说,“我”所建构的这个意义世界虽然是有意义的,但未必是值得的。只有一个有价值的意义世界才是值得追求的意义世界。如果任由个体去建构他的意义世界,这个世界的秩序将最终沦于颠沛流离。这也正是政治哲学家施特劳斯对他的老师存在主义哲学家海德格尔最大的诟病所在。意义世界是建构的,但有价值的意义世界才是建构的最终旨归。教育教人“学会做人”,也就是要教人去建构一个他的有价值的意义世界。

然而,一个怎样的意义世界才是有价值的?或者换言之,怎样的生活才是值得追求的?这个问题是哲学的永恒话题。每个人都有他的生活观,通过一种生活观去批判审视另外一种生活观是合理的,但未必是理性的。因为这只是一些相对价值的勾心斗角,不过是政治斗争当中“你方唱罢我登场,各领风骚数百年”。值得追求的生活是美好的,只有美好生活才值得追求。但美好并不在相对价值之中,美好是绝对的,即美好是在任何具体境遇之中的美好。那么什么才是绝对的美好呢?施特劳斯认为,绝对的美好在于“自然正当”(natural right),这个“自然正当”的实现可遇不可求。最好的价值秩序只有当所有必备条件都满足的情况下才会产生,所以说到底,这种美好的价值秩序对人来说只是一种理想状态。哲学的意义就在于不断地去追问这个理想状态,追求这个世界的应然价值,哲学由是成为一种应然价值的表现。这个应然价值不是建构出来的,依靠认识主体自身的逻辑能力无法建构应然价值,这个应然价值是宇宙客观的价值秩序。宇宙客观的价值秩序不基于存在者的心态和欲望而发生转移。它就“在”那儿,客观地“摆”在那儿。

既然哲学(同样包括教育哲学)只是对“智慧”的一种求索,而不是去获得终极的答案(当然这个终极答案也永远无法最终获得),那么哲学(或教育哲学)的使命就不在于建构,而在于通过对实践中相对价值的批判指向那个应然价值。哲学(或教育哲学)由此而具有深刻的批判性。自康德的批判哲学问世以来,褒

扬者有之，贬斥者亦有之。“批判”几乎成为哲学的代名词，亦曾经被认为是怀疑主义作祟而被厉声呵斥。如果把目光仅仅局限于“批判”的声名，哲学在今天如果不实施它的批判就无法成其为哲学，教育哲学如果不实施它的批判就无法成其为教育哲学。所谓教育哲学的批判也就是应然价值对于实然价值的鉴别和判断。马克斯·韦伯曾宣称，科学是中立的，无立场的。科学的任务只是描述，而不作任何价值判断。也就是说，科学只关心怎样做，而并不关心怎样做背后那个“为什么”。受科学主义的影响，当教育依附于科学并宣称自身为教育科学之时，教育也竟然自认为是不进行价值判断的，不进行价值判断的教育是不分是非善恶好坏的教育。如果不能分清好坏，教育的问题又从何谈起？！我们究竟以什么来“教育”？彼特斯曾经说，所谓“教育”就是“好教育”，朝向“好”为了“好”而实施的影响才叫教育，否则只能叫“教唆”。教育必须有其立场，而问题在于在究竟什么是“好”这个问题上众说纷纭，如此价值问题又将无望地落入相对之中。在这里，基于一种理想的应然价值对实然价值的批判，也许是唯一的正途。

教育哲学曾被认为是“无用”的，但“无用”恰恰是教育哲学本真的特点。它的无用性在于它只是一种应然的价值判断，它反思诸实践价值并指批其弊。但教育哲学又不能像教育科学那样提供一个解决现实问题的一揽子方案。与教育哲学相比，教育科学似乎更能满足人们的现实需要。然而问题在于，正因为教育哲学的“无用”，才实现了教育哲学的“大用”。表面上看起来，教育哲学只是清谈或者只是空谈，但教育哲学的意义恰恰就在于其清谈之中。因为如果缺乏对教育实践的深切反思，教育实践必将失去它应然的方向。我们不能要求教育哲学做它不能做的事情，比如“方案”或者“工艺”。我们对教育哲学既不能因期望过高而苛求，也不能因失望过大而离却。教育哲学只能做它能够做的事情，我们对教育哲学的要求也许应该是——既不多，也不少。

然而，究竟何谓教育哲学，仍还是个问题。教育哲学可能没有一个纲领性定义，但不能没有一个描述性定义。虽然我们尚不能给教育哲学一个确切无疑的定义，但至少我们可以以一种“家族相似”的方式来对教育哲学的图景加以描绘，毕竟教育哲学还需要在教育科学的围剿中显示其独特的规定性。基于对已有教育哲学的认识，在我们看来，教育哲学的内涵其实具有四个层次，我们所称之为的教育哲学其实只是对这四个层次中某一层次的把握。

第一层次我们称之为最狭义的教育哲学。最狭义的教育哲学是本真意义上的教育哲学。教育哲学既然从属于哲学，而哲学在近现代以后即是形而上学，那么教育哲学说到底也就是教育的形而上学。形而上学的任务是追问教育之为教育的根本依据，即教育的本体。也就是说，只有本体论的教育哲学才能