


中国中青年
教育学者自选集



教育的人学视野

冯建军 著

 安徽教育出版社

中国中青年教育学者自选集
石中英 主编

教育的人学视野

JIAOYU DE RENXUE SHIYE

冯建军 著

《中国中青年教育学者自选集》编委会名单

主 编 石中英


副主编 唐玉光 程斯辉 司晓宏 王本陆

编 委 (以姓氏拼音为序)

鲍康健 程斯辉 钱志亮 石中英

司晓宏 唐玉光 王本陆 王 晨

吴寿兵 杨多文 殷振群

 安徽教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育的人学视野/冯建军著. —合肥: 安徽教育出版社, 2008.6

(中国中青年教育学者自选集. 第二辑/石中英主编)

ISBN 978-7-5336-4981-4

I. 教… II. 冯… III. ①G521-53②G451.2-53 IV.
G521-53 G451.2-53

中国版本图书馆CIP数据核字(2008)第084466号

策划编辑: 殷振群

责任编辑: 殷振群

技术编辑: 王琳

装帧设计: 袁泉

出版发行: 安徽教育出版社

地 址: 合肥市繁华大道西路398号

邮 编: 230601

网 址: <http://www.ahep.com.cn>

经 销: 新华书店

排 版: 安徽创艺彩色制版有限责任公司

印 刷: 合肥义兴印务有限责任公司

开 本: 787mm × 1092mm 1/16

印 张: 21.5

字 数: 300 000

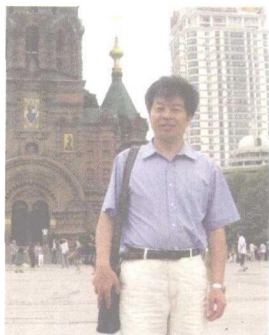
版 次: 2008年10月第1版 2008年10月第1次印刷

印 数: 2 000

定 价: 43.00元

发现印装质量问题,影响阅读,请与我社出版科联系调换

电 话: (0551)3683078



冯建军，男，汉族，1969年生，河南省南阳市人，教育学博士，哲学博士后，现为南京师范大学教育科学学院教授、教育学原理专业博士生导师，国家重点学科教育学原理方向带头人，教育部人文社科重点研究基地南京师范大学道德教育研究所研究员，兼任全国教育基本理论专业委员会委员，中国教育学会

中青年教育理论工作者分会常务理事。2006年获得全国第十届霍英东教育基金青年教师奖。

主要研究方向为教育基本理论、教育哲学以及道德教育原理。近年来先后主持“以生命为基础的教育理念研究”、“构建促进生命和谐发展的素质教育模式研究”、“和谐社会道德教育独特性研究”、“多元文化背景下的学生价值观和生活方式的研究”、“高中阶段教育公平与教育资源配置研究”等省部级重点课题。

2000年以来在《教育研究》、《高等教育研究》、《教育研究与实验》等国内学术刊物发表论文百余篇。出版学术专著《现代教育原理》（南京师范大学出版社，2001）、《当代主体教育论》（江苏教育出版社，2001，2004）、《生命与教育》（教育科学出版社，2004）、《生命化教育》（教育科学出版社，2007）、《教育公正：政治哲学的视角》（福建教育出版社，2008）等。其中《当代主体教育论》和《生命与教育》分获江苏省第八次、第九次哲学社会科学优秀成果三等奖，《当代主体教育论》又获全国第三届教育科学优秀成果三等奖，《生命与教育》又获得全国高校出版社优秀畅销书二等奖。主编《现代教育学基础》被评为江苏省高校精品教材（2005）、全国教师教育优秀课程资源（2004），被列为国家“十一五”规划教材。

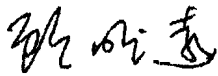
总 序

当《中国中青年教育学者自选集》第一辑十本专著放到我面前的时候,真是感慨万千,兴奋不已。回想1979年中国教育学会刚刚成立的时候,全国从事教育理论研究工作的只有四百多人。为了繁荣教育科学,当时我们呼吁恢复中央教科所、建立中国教育学会,得到邓小平同志的批准。今天中国教育学会的会员已经发展到八十多万人,全国博士授权点已有几十个,一批中青年教育理论工作者已经成为教育科研的骨干。《中国中青年教育学者自选集》就是他们展示在我们面前的成果。怎不令人兴奋!

我与中青年教育理论工作者是有感情的。回想18年以前,1989年他们在大连召开第一次会议,要求成立中青年理论工作者研究会。众所周知,那时的形势,有些同志有点害怕。但是中国教育学会的老会长张承先同志还是比较开放、很有远见的,认为应该支持中青年这种合理的要求,中青年是我们的未来,教育科学的繁荣要靠他们。学会就让我来联系这项工作。我也认为,中青年的要求是合理的。因为过去开会,总是老专家占据了讲坛,没有中青年学者讲话的机会。中青年理论工作研究会的成立给中青年学者提供了一个讲坛。在研究会成立之前,做了几年准备,每年都由我主持年会,以中青年理论

工作者为主,也请一些老专家参加,互相讨论,相互学习,效果很好。1993年正式成立了中青年教育理论工作者专业委员会,我完成了历史使命,就由他们自己组织了,我虽很少参加他们的会议,但一直关心他们专业委员会的工作。看到他们的成长,我的喜悦的心情是难以言状的。

改革开放以来,我国教育有了空前的发展,教育改革不断深入。教育实践呼唤着教育理论的指导。教育科学也有了很大的发展。但是,我们不能不看到,教育理论还远远不适应教育的需要。我们还需要努力,一方面要继承和发扬我国优秀的教育传统,另一方面要吸收外国先进的理论和经验,但重要的是要深入我国的教育实际,总结我们自己的经验,形成有中国特色的社会主义教育理论体系。《中国中青年教育学者自选集》为建设我国的教育理论体系作出了贡献。我祝贺她的出版,并希望有第二辑、第三辑问世。



2007年10月30日

于北京求是书屋

自 序

教育的对象是“人”；
教育是成“人”的活动；
教育学是成“人”之学；
教育研究旨在探索成“人”之道。

这些是我从事教育工作和教育研究的基本信条。

正是在这些信念的指导下,10年来,我主要围绕“主体教育”、“生命与教育”两大主题进行研究。撰写了一系列论文,我把这些研究统括为“教育的人学视野”,把其中的一部分收录自选集。

这本自选集的主要思想观点有:

(1)生命是教育学的立场,教育研究必须关怀生命,这不仅符合西方教育研究的趋势,更是当代教育的本真要求。

(2)在人类发展的三个阶段中,群体主体早成为历史,个人主体已显示出极大的弊端,类主体正初露端倪。人类教育的发展必然走向类主体的教育,培养全面、自由发展的类主体。

(3)主体间性是类主体的基本特性。从“主—客”对立关系中的主体性,到“主—客—主”合作共在关系中的主体间性,教育过程必须从对象化科学研究动转向交往,确立交往的教育过程观,并将其体现到教学和道德教育之中。

(4)教育面对的是鲜活的生命,生命是教育的原点,教育是为了生命的事业。现代教育应该从“工具性教育”的生命异化中回归生命,让教育与生命同行,实施生命化教育,遵循生命的特性,凸显教育的生命本质,提升生命

的质量,完善生命的发展。

(5)技术的发达和物质的富裕导致了人的精神失衡,生命意义的缺失,伤害生命的行为时有发生。生命教育以人的生命为主线,围绕人与自我、人与他人、人与社会、人与自然等内容而组织,旨在引导人认识生命,珍爱生命,发展生命,提升生存能力和生命质量,实现生命的意义和价值。

(6)以往对道德的阐释是一种义务论和工具论,道德教育因此成为灌输和驯服,培养一种顺从的道德人格。时代的发展必须使道德从“工具论”转向“主体论”,道德教育成为主体的一种自我选择与建构,致力于主体道德人格的培养。

(7)以往多把知识传播作为教育的核心,造就了一种知识型教师。以生命成长为核心的教育,要求教师成为新的精神生命的缔造者。只有认识到“教师劳动的价值在于创造人的精神生命”,才能树立生命型教师的新形象。生命型教师,关怀生命,把教育幸福作为专业发展的重要追求,使教育劳动充满着创造、欢乐,实现着教育人生的内在价值。

上述思想观点的形成,得益于我学习和工作的这片“土地”。我所学习和工作的南京师范大学,鲁洁先生将其概括为“一本用生命打开的教育学”^①。从陶行知的“捧着一颗心来,不带半根草去”,到陈鹤琴的“活教育”和吴贻芳的“厚生”理念,传承和奠基了这所百年老校的人文情怀。在10多年的学习和工作中,我更常常得到鲁洁先生的指导。先生教导我们“教育不仅需要高深的学问、渊博的知识,更需要对人的生命真切的关怀和无穷的挚爱”,她“用生命谱写教育学”^②的教育和研究生涯,熏陶和感染着她的学生。这些都构成了我思想生成的最初的、也是最坚实的根基。

思想形成的过程更是学习的过程,得益于国内学者的启迪。他们是:已故的著名哲学家吉林大学的高清海先生、苏州大学的任平教授、原黑龙江大

① 鲁洁.一本用生命打开的教育学[J].南京师范大学学报(社会科学版),2002(4).

② 冯建军,高德胜,等.用生命谱写教育学——鲁洁教授学术思想记述[J].国家教育行政学院学报,2006(4).

学的衣俊卿教授、中国人民大学的黄克剑教授、华东师范大学的叶澜教授，他们分别在“类哲学”、马克思主义的交往实践、日常生活批判、生命化教育、“生命·实践教育学”等方面，启发和提升了我对教育的认识，构成我思想的重要来源。在此，谨向诸位先生表示真挚的感谢！

本书收录的文章虽然以前刊出过，但与刊载的原文相比还有一定的出入。主要有两点改动：一是本书选用的文本多是向杂志投稿时保留的文本。比较原稿和刊物所发表的文章，发现文章发表时刊物做了一定的删减。这虽然不影响文章的原意，但有时会造成一定的阅读跳跃，选用原稿可能会避免这一问题。二是为了保持所选的一篇文章中没有太大的重复，对原文又做了一定的删改。

文章总是遗憾的艺术，今天看来有的文章并不理想，但还是收录了进来，只是想真实地反映自己思想成长的原貌和原来的学术水准，记录自己思想成长的轨迹。

非常感谢石中英教授，虽然我们是同龄人，但我的成长一直得到了他的帮助。感谢全国中青年教育理论工作者分会给我这次机会；感谢安徽教育出版社的殷振群先生对编辑本书所付出的辛勤劳动；感谢文章的原载刊物及编辑；感谢已经阅读和即将阅读这些文章的读者，也真诚地希望得到广大读者和同仁的批评指正。

冯建军

于南京师范大学道德教育研究所

2008年7月

目 录

001 自 序

第 一 编 教育学的生命立场与研究

001 论教育学的生命立场

014 西方教育研究范式的变革与发展趋向

026 走向生命关怀的教育研究

第 二 编 类主体教育

036 主体的历史生成与教育的三种形态

048 时代·类主体·教育

060 个人主体教育的反思与类主体教育的建构

070 主体教育理论:从主体性到主体间性

第 三 编 主体间性与教育交往

085 主体间性与教育交往

100 论交往的教育过程观

114 以主体间性重构教育过程

124 论教学过程是交往实践过程

133 道德教育:交往实践的新阐释

第四编 教育的生命基础

- 142 教育的生命本质
- 152 回归生命的教育
- 162 人的超越性及其教育意蕴
- 176 生命发展的非连续性及其教育
- 189 论生命化教育的要义
- 198 让教育与生命同行

第五编 生命教育

- 206 生命教育:引导学生走好人生之路
- 214 生命教育的内涵与实施
- 224 中小生命教育课程及其设计
- 231 中小生命教育教材内容的比较

第六编 道德教育的人学论域

- 240 论道德和道德教育范型的嬗变
- 257 从“工具论”到“主体论”
- 269 人的道德主体性与主体道德教育
- 283 主体道德教育与生活世界
- 297 生命视野中的道德与道德教育

第七编 生命型教师

- 309 从知识型教师到生命型教师
- 314 论教师生命发展的策略
- 323 教育幸福:教师专业发展的重要纬度
- 332 做生命型教师

第一编 教育学的生命立场与研究

论教育学的生命立场^{*}

一、什么是“教育学的立场”

我们对学科的界定，通常依据的是学科的研究对象、研究方法和概念体系。一个学科区别于另一个学科也就表现在对象、问题、方法上的独特性。这种学科间差异的区别适宜于学科分化程度较低的时期，例如自然科学、人文科学、社会科学在对象、方法、概念体系上都存在着自己的独特性。但是随着学科的不断细化和综合化，学科的研究对象、研究方法，甚至概念体系都出现了“共享”的现象，在这种背景下，学科之间就不可能像原先一样确定自己的独特性了。这时候，“学科立场”就成为知识融合、学科融合时期区分学科差异的重要指标。^① 弄清学科的不同立场，是保持学科独立性的根本前提。

对教育学而言，探讨其学科立场似乎比其他学科显得更为迫切。因为自赫尔巴特把教育学当作一个独立的学科探讨以来，就设定了教育学的理论基础，使得教育学的发展受到其他学科的强烈冲击，甚至被其他学科所

* 原文发表于《教育研究》2006年第3期。

① 吴黛舒. 论“教育学”的学科立场 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2004(3).

“占领”，成为其他学科的“殖民地”。这种状况的存在危及了教育学的生存，使教育学迷失“姓氏”，不再姓“教”。

其他学科介入教育学之中，大量的交叉学科出现。既可能导致教育学科的繁荣，也可能导致教育学科的“殖民化”，以至于“消亡”。这取决于我们以什么样的立场来对待学科的交叉问题。叶澜教授在全国教育基本理论第十届年会的发言中提出的外立场和内立场，富有启发。所谓教育学的外立场，并非立足于教育学自身，而是立足于其他学科，从其他学科的立场来治理教育学科，比如说以社会学、哲学的立场来治理教育学所产生的教育社会学、教育哲学，其实已经不是教育学科，而应该属于社会学、哲学的应用。教育学的内立场是“围绕教育”、“为了教育”而建构的“教育”知识、“教育”之学。教育学的发展必须要吸收其他学科的营养，但要站在教育学的内立场上，对其他学科的知识要进行必要的过滤、筛选、整合和转化，使之成为教育所用，变成教育学的知识，为教育实践服务。

所以，寻找教育学的立场，并不是为了所谓的“尊严”，圈定自己的领域，盲目地排斥其他学科的介入，以便跟其他学科划定界线，这不符合现代学科发展的共在性、渗透性和开放性。事实上，现代学科很难存在独特的“自留地”，学科之间研究的领域是相同的，研究的主题是相通的，结论是互补的。“学科界线被以各种各样的方式弄得模糊不清了”。所以，若以学科立场为借口，把一个学科自我封闭起来，只会是死路一条。

学科立场并不是要划分学科疆界，寻找孤立的“自我”。按照汉语词典的解释，所谓立场，是“认识和处理问题时所处的地位和所抱的态度”。事物是复杂的，对事物的认识既取决于事物本身的特性，也取决于看待事物的人的信仰。而人对待事物的信仰，又与时代的发展有关。因此，学科的立场既有客观性，又有主观性和时代性。

立场就是立足点，是立在何处。立在何处，必然有一个朝向和视野的存在，这就是以什么样的姿态看待问题、处理问题。教育学的立场与政治学的立场、经济学的立场不同，就是因为教育、政治、经济的主题不同，教育学与政治学、经济学看待问题的方式也不同。同样一种现象，可以从

经济学的角度分析，也可以从政治学角度分析，还可以从教育学角度分析，其立足点不同，结论也自然不同。

教育学立场就是教育学看待问题的方式。教育学以什么样的方式看待问题，换言之，同样一种现象，纳入教育学的视野与纳入经济学、政治学的视野有什么不同，就在于它是以教育的方式，而其他是以政治的方式、经济的方式看待问题的。例如传统的教育经济学从宏观上研究教育与经济的相互关系，教育领域的经济现象、经济规律，这实际上是立足于经济学的视野。最近有学者提出个体教育经济学，认为个体的发展是教育经济学的基本内容，弥补能力的不足，使学生得以在德、智、体等诸方面和一生中不同时期全面优化发展，是教育经济学的基本原理^①。这种认识的立足点就不是经济学，而是教育学。教育学看待问题的方式是一种致力于人的发展的教育方式。教育学立场就是以一种教育的方式观察和处理问题。

教育学立场不同于教育学的研究范式，也不同于教育学的学科意识、学科界限。但它们又都是密切相关的。立场不同，对学科的认识和定位不同，这必然影响着学科意识的形成，也会波及到研究方式等。

因此，研究教育学的立场，关键是研究“教育的方式”。这不仅是一个本体的教育自身的问题，而且是一个时代对教育的要求问题。

二、教育的生命性

确立教育学立场，教育立场是关键。教育的立场就是在本原上回答“教育是什么”、“教育为了什么”、“什么是好教育”、“衡量好教育的标准是什么”等。我以为，这个本原就是生命，理解教育活动、教育现象，进而理解教育学，都不能离开生命。

1. 生命是教育发生的原点

生命是什么？对教育来说，就是人，是具体的、现实的、有血有肉的活生生的个体，是以人的方式展现的“人”，而非是展现“物性”或成为

^① 胡弼成. 学生发展：个体经济学的基本范畴 [J]. 教育研究, 2005 (5).

“工具”的人。

具体的现实的人，即生命，是教育的原点。这来自于发生学的明证。在发生学的意义上，人首先是一种自然的生物体，但人与动物不同，动物是特定化的，人是未特定化的，具有未确定性和未完成性。人的未完成性，使人无法依靠特定化的图式，实现自我的需要。这就决定了人具有发展的需要和对教育的需求。所以，人类学家兰格维尔特指出：“人是教育的、受教育的和需要教育的生物”，“其根源都在于人的身体素质方面”。^①

实际上，对于人的可教育性而言，生物性素质的发展要求只是其一，更根本的还在于人的超生物的价值生命的要求。马克思认为，“动物和它的生命活动是直接同一的。动物不把自己同自己的生命活动区分开来。它就是这种生命活动。人则使自己的生命活动本身变成自己意志和意识的对象。他的生命活动是有意识的，这不是人与之直接融为一体的那种规定性”^②。这就意味着人不再是单一的生物性存在，人在自然赋予的本能生命的基础上，通过自己的活动又创造了支配生命生命，即超生命生命。超本能生命是价值生命，表现为人的超越性本质和对真、善、美的追求，最终趋向于自由的实现。人的价值生命的获得与自然生命不同，它不是通过基因遗传，而是通过社会遗传、文化遗传。而社会遗传、文化遗传是由教育来完成的。所以，教育是人的超生命生命——价值生命的特有存在形式。

因此，从生命的发生来看，人的生命发展离不开教育，教育是生命存在的形式。这就意味着，教育活动的展开当以生命为原点，任何偏离原点的教育，都不是真正的教育或是对教育的异化。

2. 教育是直面生命的活动

教育因为人的生命而发生，离开了生命及其活动，就没有人类的教

① O. F. 博尔诺夫. 教育人类学 [M]. 李其龙, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 1999: 36.

② 马克思恩格斯全集: 第42卷 [M]. 北京: 人民出版社, 1979: 96.

育。教育就其本真意义来说,是“直面人的生命,通过人的生命、为了人的生命质量的提高而进行的社会活动,是以人为本的社会中最体现生命关怀的一种事业”^①。教育建基于生命之上,教育就是要理解生命的内涵,尊重生命的逻辑,倾听生命的律动,不断地创造条件,促进生命的发展,提升生命的意义,增大生命的价值,创造新的精神生命,使生命日趋走向真善美的最高境界。

教育是一场向生命存在可能性的进军。教育只有服务于生命才有价值。因此,判断一种教育活动是否合理,“基本的尺度是看它有没有体现对生命的尊重和关爱,有没有使每个身处教育世界中的生命都焕发了生命活力,有没有使生命的能量通过这样的教育得到了增殖、提升和扩展。”^②

3. 关注生命是时代对教育的呼唤

直面生命、回到生命是教育的一种天职,是教育的一种本义,也是教育的一种理想和追求。虽然中西方教育史上不乏教育家对生命的追求,但都因为缺乏社会基础而只能是教育家美好思想的个人表达。就人类历史的进程看,人类已经进入了关注个体的时代,中国也致力于建设“以人为本”的和谐社会。可以说,历史在今天选择了“人”,从而为教育关注“人”提供了社会基础。^③因此,教育的生命立场在今天有了实现的可能性,或者说,时代使教育回归了生命,选择了生命。把教育的生命立场放在历史的视野中审视,这是马克思历史唯物主义的观点,而不是单纯的、抽象的人性论或个人本位思想。

三、教育世界、教育现象的“生命在场”性

教育,只有立足于生命的视角,才称得上是真正的教育。为此,需要立足于教育的生命性,重新审视教育世界和教育现象。

① 叶澜,等. 教育理论与学校实践 [M]. 北京:高等教育出版社,2000:136.

② 李政涛. 教育学的生命之维 [J]. 教育研究,2004(6).

③ 冯建军. 生命与教育 [M]. 北京:教育科学出版社,2004:118-128.

通常把教育学看作研究教育现象，揭示教育规律的科学。这一“科学”取向的标示，意味着“教育现象”是一种客观存在的现象，它不以人的意志为转移，具有可重复性。或者说，尽管教育现象有所变化，并不完全重复，但支配复杂教育现象背后的本质具有一致性。教育学就是通过研究客观的教育现象，揭示超越时空、永远正确的普遍自然的法则，即规律。所以，教育学的科学性取决于教育现象的客观性。客观性与主观性相对，不仅表现为可以观察，是一种看得见、摸得着的实在，而且更重要的是，它可以外在于个体，离开个体的主观需要、精神、思想和意识等而独立存在。如果教育现象与物质世界的客观性并无二致，我们完全可以按照自然科学的思路建立真正的教育科学。问题是，如果教育现象并非纯粹的客观现象，那么建立教育科学的根基就会坍塌。因此，教育现象本身的性质成为我们考虑教育学性质的关键。

生命是教育的原点，这不仅意味着教育要以生命起始，满足生命发展的需要，而且意味着生命在教育中，教育活动是生命展现的活动，是生命成长的活动。离开了生命，剥夺了生命成长的主动性和自由，就不是真正的教育，只能是一种控制、压制和规训，或者是一种异化的教育。

生命在教育中，说明教育活动离不开生命，教育活动是生命在教育中的活动，是教育中生命的自由自在的舒展活动。也说明，教育的世界不是人之外的自在的客观世界，而是内在于生命，由生命所参与、创造的世界，即生命的世界。

我们所面对的教育世界，教育学所研究的教育现象，虽然是一个外部的世界，是一种客观的存在，但它不同于自然的外部世界，是一种有生命的客观存在，它包含着人的主观意义。人是教育世界的主宰者，是教育现象的主体，是人创造了教育世界，也是人理解、建构着教育现象。如此，教育现象就不是纯粹客观的，它具有主观性和理解性。