

# 教育者的哲学

刘庆昌 著

中国社会出版社

# 教育者的哲学

刘庆昌 著

图书在版编目(CIP)数据

教育者的哲学/刘庆昌著. —北京: 中国社会出版社, 2004. 2

ISBN 7 - 5087 - 0026 - 0

I. 教... II. 刘... III. 教育学 - 研究 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 007155 号

---

书 名: 教育者的哲学

著 者: 刘庆昌

责任编辑: 缪传忠

---

出版发行: 中国社会出版社 邮政编码: 100032

通联方法: 北京市西城区二龙路甲 33 号新龙大厦

电话: 66016392 传真: 66016392

欢迎读者拨打免费热线 8008108114 或登录 [www. bj114. com. cn](http://www.bj114.com.cn) 查询相关信息

经 销: 各地新华书店

---

印刷装订: 山西惠民福利印刷厂印刷

开 本: 850 × 1168mm 1/32

印 张: 13.375

字 数: 336 千字

版 次: 2004 年 2 月第 1 版

印 次: 2004 年 2 月第 1 次印刷

---

书 号: ISBN 7 - 5087 - 0026 - 0/G · 78

定 价: 25.00 元

---

(凡中国社会版图书有缺漏页、残破等质量问题, 本社负责调换)

# 序

胡德海

庆昌的专著《教育者的哲学》一书，就要付印面世了。著作是学者学术生命的赋形和其精神劳作的载体。谈及其进一步的社会意义，美国学界向来有所谓 *pubilsh or perish* 之说，所以，我对于庆昌此项精神成果的诞生，内心是一直为之深感高兴和认为值得庆贺之事。然而，庆昌要我为此书写一篇序，我虽已经应承下来，但却迟迟未能竟事，结果拖了几个月的时间，这在我内心是很引为愧疚的事。而究其原因，与其说我事物繁忙之故，倒不如说有些太过重视所致。这里需要谈一点我个人多年来在阅读论著方面的某些兴趣、偏好的学术心态。这就是：多年来总的说，我比较偏好读学术性、理论性或学术性、理论性较强的文字，没有多少学术性理论性的文字有时免不了也看，但看过之后，总觉得余味有限，值得留下思考的意蕴不多，多年来，我正是在这种学术心态的支配下，所找所读的书自觉不自觉地竟为文、史、哲等方面的论著居多而教育类的文字相对比例倒较小。当然这也不是说，凡是学术性理论性强一点的文字我一概会爱不释手，而是还有选择，那就是，我又只欣赏那些有自己的思想见解、有一定创见的东西。在我看来，既然形成文字的东西，作者讲的应该是自己的东西，而非他人的话，也不是自己还没有想清楚、弄明白的思想理念。而要做到这点，就要求作者必须具有相当的哲学思考能力。因为正是这个体现了一种超越学科局限的宏观视野，一种从整体出发把握本学科中关键问题的领悟力。如此，文字也才能做大、做好、耐读、耐看，才有气魄，

有深度,有层次,有魅力。所以,在我看来,凡不具备相当哲学悟性的人,他纵然可以当教授、研究员之类,却很难在任何领域成为大学者。大概正是基于这种看法的缘故,在我看来,今天的中国教育理论界固然也有某些值得肯定的方面,宏观的理论领域固然不能一概否定,但是从根本上讲,它基本上仍处于一片混沌、迷惘状态之中,则可断言。某些教育论著不仅谈不上什么学术性、科学性,反而成了实际上要把混乱进行到底的宣言书、决心书。而尤为可悲的是人们大多对这种状态并没有足够清醒的自觉,对教育学领域存在的主要问题缺乏明白的认识,而是仍处于集体地无意识状态。所以,我认为,教育学的起弱扶羸之策,是要从大处宏观处着眼,要在教育理论上来个拨乱反正,即从教育的基本理论处去着眼着手。庆昌作为一个教育理论领域的学者,勤于思考,勇于实践,在教育理论与实践两个方面,均有强烈求索的愿望与孜孜不倦的进取精神,但总的来说是一个做学问的人、思想型的人。庆昌的这本著作,从其书名就可以一目了然地知道是一本主要谈教育理论乃至是一本讲教育哲学的书,在这本书里,他对不少教育基本理论问题都有自己的思考和独特的视角,而我所以重视这本专著的出版面世,主要是基于前面我所述的我个人的这种学术心态的缘故。而且正是因为这样,我花了较多的时间去读他的这部书稿并且还想过在序言中谈谈我对他的对某些问题所作思考的思考,然而,最终我还是决定放弃我在这里的一家之言,而留待学界朋友去品评、玩味了。

2003年5月于兰州市西北师范大学

# 目 录

绪论 教育哲学应该走向教育者·····	(1)
---------------------	-----

## 上篇 教育

第一章 教育的起源和发展·····	(21)
一、教育的起源·····	(21)
二、教育的发展·····	(25)
三、关于教育消亡的思辨·····	(36)
第二章 教育的意义和价值·····	(39)
一、教育的意义·····	(40)
二、教育的价值·····	(58)
第三章 教育的精神和原则·····	(72)
一、教育的精神·····	(73)
二、教育的原则·····	(89)
第四章 教育的方式和方法·····	(113)
一、教育的方式·····	(114)
二、教育的方法·····	(128)
第五章 学校教育解读·····	(153)
一、学校教育的进化·····	(153)
二、学校教育的组成·····	(157)
三、关于德育、智育、体育、美育、劳动技术教育的初步解读 ·····	(160)
四、学校教育活动·····	(191)

## 中篇 教育者

第六章 教育者的地位 .....	(201)
一、教育者在社会中的地位 .....	(201)
二、教育者在教育过程中的地位 .....	(212)
第七章 教育者的个性 .....	(220)
一、“教育者的个性”印象 .....	(221)
二、影响“教育者的个性”形成的诸因素分析 .....	(226)
第八章 教育情感 .....	(237)
一、教育情感的特征 .....	(238)
二、教育情感的意义 .....	(247)
第九章 教育思维 .....	(267)
一、教育思维概说 .....	(268)
二、教育思维方式 .....	(280)
第十章 教育智慧 .....	(291)
一、教育智慧概述 .....	(291)
二、教育智慧的特征 .....	(302)
第十一章 教育家解读 .....	(314)
一、教育家的标准 .....	(314)
二、教育家的价值 .....	(322)

## 下篇 教育知识

第十二章 教育知识是什么 .....	(331)
一、教育知识的定义 .....	(331)
二、教育知识的分类 .....	(338)
第十三章 教育知识的价值 .....	(346)
一、教育知识价值的一般分析 .....	(346)
二、教育知识的认识价值 .....	(348)

三、教育知识的学术价值 .....	(351)
四、教育知识的应用价值 .....	(354)
<b>第十四章 教育知识的实在化</b> .....	<b>(360)</b>
一、教育知识实在化的意义 .....	(360)
二、教育知识实在化的条件 .....	(366)
三、教育知识实在化的一般过程 .....	(374)
<b>第十五章 教育学解读</b> .....	<b>(384)</b>
一、教育学的性质 .....	(384)
二、教育学的体系 .....	(397)
三、教育学的追求 .....	(410)
<b>后 记</b> .....	<b>(417)</b>



## 绪论 教育哲学应该走向教育者

### 一

二十世纪以来的科学技术制造了前所未有的人类文明,创造了一个科学主义的时代。在科学主义的时代里,科学不仅成为人类生存和发展的基础,而且成为认识和实践的标准和原则。传递文化、塑造人类灵魂的教育也同样成为科学的市场。平心而论,科学给教育输入了新的活力。物理的和信息的技术使教育在物质层面上达到了高度的文明。各种科学的教学、学习方法也的确改变了教学的效率状况。然而,在科学魅力的背后,教育也像社会其他各项事业一样,显得空虚和恍惚。除去功利主义的色彩,我们突然发现,塑造人类灵魂和精神的教育显得失魂落魄。一切终极价值,被人们放置一边,在最需要理想、信念、信仰的教育中,我们难以找到它们的影子。教育的问题千奇百怪,而人们解决教育问题的办法,只是头疼医头,脚疼医脚,按下葫芦起来瓢,结果是办法五彩缤纷,问题却层出不穷。对教育有使命感的人,不禁要问,我们的教育怎么了?是什么东西让人类的教育处于如此尴尬的境地?

面对各种教育问题,普通教育者束手无策,教育学者百思不得其解。为了解决现实的教育问题,营造一个理想的教育,教育学者们积极探索,各种理论和方法的成果汗牛充栋,但没有任何理论和方法成为解决教育问题的灵丹妙药。我们相信,已有的各种教育探索,对于教育的继续发展都是有意义的,但要真正地改变教育的现状,我们必须寻找到一个有效的思路,必须创造使理论变为现实

的有效机制。不难发现,无论教育学者们怎样的冥思苦想,无论他们创造出怎样的理论和方法,似乎都是他们自己的事情,很难在教育实践中找到栖身之所。如果教育学者的创造并非虚妄和荒谬的话,那么,客观上必然存在着某种障碍性因素。我们需要首先找到这种障碍性的因素,才可能让人类的教育认识和教育实践成为有机的整体。

较成熟的人类教育迄今为止也有两三千年的历史了,但教育如此困惑,应该是二十世纪以来的事情。当然,在漫长的教育历史中,教育也有过很多次的变革,每一次变革,都是源于对现实教育的困惑。但是,二十世纪以前的教育变革很显然要简单得多,而且,那些变革基本上都是伴随着政治上的变革而展开的。二十世纪以来的教育变革,显然指向教育系统自身。心理学的发展促进教育变革走向学习领域,现代教育技术的发展,也促进了教学物质因素的革新,但也恰恰是在这个变革过程中,路也越走越窄。教学和学习的方法、技术、秘方丰富多彩,好像任何教育问题的解决都有了对应的办法,可教育的病症和病态仍然持续着。问题究竟出在哪里呢?我想,人们过多地把教育视为一个技术问题和科学问题,这与教育的人文性质相去甚远。教育是人的教育,教育的对象是人,而不是机器。如果只用科学的思维和技术的原则对待他们,出现什么样的问题都不足为奇。学校不是工厂,教育者不是工人,教室不是车间。制造产品的工业思维一定不符合教育的精神。驱除科学主义的迷雾,搁置工业生产的思维,我们需要发现教育的人文价值,我们需要发现教育自己的精神。

教育是什么呢?它是文化传递的手段,它是人口再生产的方式,……这种种认识无疑都是正确的,但仅有这样的认识,并无益于解决目前教育的困惑和问题。我们还必须注意到,教育是教育者所从事的一种工作,一种劳动。具体地说,教育者在做教育,教育是由教育者做的。这近乎常识的认识,恰恰已被人们忽视了,以

致于我们解决教育问题时往往绕开或者忘记了教育者。殊不知离开了教育者,一切关于教育的奇思妙想都会落空;没有教育者的积极态度和行为,再美好的理想都无法变成现实。所以,我们需要重视教育者,这种重视既不是出于道义也不是出于功利的目的,而是出于对教育规律性的尊重。回顾人类已有的教育思考,我们注意到,教育者一般被看作是新思想的接受者和新方法的使用者,总之,是一个被动的角色。教育理论家或许这样想:教育者只要使用新的理论和方法,自然就能搞好教育。实际上,这不过是一种良好的个人愿望,同时,也是简单和幼稚的。我们的教育学实际上是关于教育的学问,它并没有正眼去看教育者。在谈教育时,他们也极少明确地认识到教育实质上是由教育者操作的一种活动。这样的观点,应该成为过去了。

教育者无疑决定着具体的教育过程。教育者有了问题,教育必然也会有问题;教育者有了困惑,教育必然也会踟蹰不前。当然,如果教育者是聪明的,人类也一定会拥有聪明的教育。我们过去总在想办法让教育者成为能工巧匠,这是何等的浅薄和庸俗!试想,由能工巧匠操纵的教育怎么可能成为洋溢着人文精神的教育?我想,教育者是需要有知识的,但他们更应该有智慧;教育者是应该有敬业精神的,但更应该有教育的信念和信仰。为了有智慧、有信念和信仰,教育者应该有自己的哲学和哲学头脑。如果你想成为一个优秀的教育者,除了要有智慧、信念和信仰之外,你必须了解教育,因为这是你要从事的工作;你必须了解教育者即你自己,因为教育者决定着教育的素质;你还必须了解教育知识,它是人类关于教育的深沉思索。假如,我们的教育者认识了教育,认识了自己,认识了人类关于教育的认识成果,再加上活的教育智慧和坚定的教育信念和信仰,我们的教育还能有什么问题呢?即使有,也一定属于技术上的问题,相对来说,要容易解决得多。

教育者可以从哪里得到“自己的哲学和哲学头脑”呢?依靠在

教育实践中实际体悟虽不失为一种选择,但很显然是一种沉重的选择。对于今天的教育者来说,要有“自己的哲学和哲学头脑”,除了实际体悟之外,还必须向教育学索取,更确切地讲,应该向教育哲学索取。

## 二

教育哲学可以给教育者“自己的哲学和哲学头脑”吗?当然可以。但这是有条件的。说可以,是因为启迪人类教育智慧、弘扬教育精神、表达教育信念,是教育哲学应有的意蕴。<sup>①</sup> 说有条件,是因为并非任何挂着教育哲学旗号的东西都具有“教育哲学应有的意蕴”。

已有的教育哲学基本上是一种演绎的学问。其演绎形式主要有以下四种:一是对哲学研究对象的演绎,如主张教育哲学是研究教育领域思维与存在的关系问题,教育哲学是关于教育普遍规律的学科等观点,就是根据哲学研究对象演绎而来的;二是对哲学研究方法的演绎,如分析主义教育哲学就是将分析哲学的逻辑经验实证和语言分析方法,运用于分析教育概念和教育命题而形成的一种学术性教育思潮;三是对哲学体系的演绎,如以马克思主义哲学体系为根据建立的教育哲学体系;四是对哲学观点的演绎,如认为教育哲学是用一定哲学观点和方法研究教育基本问题的学问。我认为,以演绎为基本属性和基本研究方法的教育哲学,虽也对教育者有所启迪,也要表达一定的教育信念,但怎样也算不上是教育的智慧之学。原因有二:一是演绎的教育哲学是“借来”的,而非教育者创造的,即便有智慧,也是哲学的智慧,而非教育的智慧。二是演绎的教育哲学,多以“学问”为目的,从出发点上就少有为教育

---

<sup>①</sup> 刘文震:《教育哲学应有的意蕴》,《教育研究》,2001年第3期。

者服务的企图。因此,已有的教育哲学只是教育学家津津乐道的,它与教育者并无太大的关系。要使教育哲学能为教育者服务,教育哲学必须是从教育的大地上生长起来的,同时必须是能使教育者受益的。为此,我们必须更新教育哲学观,或者说要重新理解教育哲学。

### 1. 教育哲学是哲学,而不是哲学的演绎

哲学是什么呢?一种知识,一种方式,一种认识的高度。

知识是人认识事物的结果。哲学若是知识,必然是人类认识活动的产物。哲学和科学、艺术一样从人的思维过程中得来。这样,得出哲学这种知识的认识活动方式才是哲学的本质所在。但习惯上,我们还是把哲学作为一门学问知识来对待的。全面地理解,哲学应被认为是某种方式的思维过程及其结果。从而,我们从哲学中既能学习到一种被称为哲学的思维方式,又能学习到一些被称为哲学的观点、结论。说哲学是一种高度,一定指它的概括程度,因为我们无任何理由说哲学方式高于科学方式。相对于以具体事物为对象的学问来说,哲学的确空灵,它是理论和方法的最高概括。

为了弄清哲学是什么,我们还应该研究哲学与科学的关系。乔治·F·奈勒说:“如果我们用直觉的方法能领会事物的本质而不需要有条理的思维,我们就不需要哲学了。”哲学永远在寻求一种世界观,寻求某种无所不包的思维框架,企图在全部思维领域中作出统一的解释。每一门具体的科学能探讨的是整体世界的具体方面而不是世界的整体,无法达到哲学的理想。科学所研究的是世界和人的统计学上的或数量上的因素。必须通过哲学的方法,我们才能领会世界及人的本质。我以为,就内容而言,哲学是科学的凝结、积淀。不会有任何一种哲学与当时或历史上的科学毫无联系。科学的凝结、积淀不完全是一个自然的过程,从逻辑上讲,是由走出科学的科学家辩证思维的结果。那些与科学没有联系的所

谓哲学是不会有生命力的,或许只是某些文人的无病呻吟而已。

我们说教育哲学是哲学,意味着教育哲学不是某种哲学在教育中的应用和演绎,甚至不是哲学的一种。我并不认为哲学是只属于一些哲学家的专业,也不认为哲学家可以是一种职业。我们面对的是一个整体的世界,它是由缤纷多彩的部分构成,因而部分与整体是世界中最基本的关系。当我们企图把握整体时,实际上出现了哲学意识。因为不存在真正的圣者,人们不可能通过直接把握整体而获得整体的本质,所以,科学就成为人们认识整体的必要过程,它要对整体的各个部分进行研究从而为哲学辩证思维创造前提。教育哲学应是教育科学发展的自然结果。作为教育思想家,教育哲学家和教育科学家并不是从最初就有的职能上的划分。从顺序上讲,先有教育行为,人们在教育行为过程中有了经验,这经验一开始是个体的,少数人把类的经验进行集中概括,产生权威经验。之后是教育科学的产生和发展。教育科学对教育的每个领域、每个要素作充分地研究,并对实践进行有意识、系统的影响。这种影响有成功和失败两个方面。无论成功还是失败,人们就开始走出教育科学的阵地更理性地思考教育,教育哲学得以自然产生。

早期的教育哲学是片断的哲理,而不会是系统的学问。众所周知,在漫长的岁月里,教育知识一直是和政治、伦理、哲学的知识混杂在一起的,不过是哲学的一个组成部分。大工业的发展,现代学校的出现和发展,才使教育问题作为客观的研究对象被广泛地提了出来。1623年培根发表《论科学的价值和发展》,在对科学的分类中首次把教育学作为一门独立的科学提了出来。由于归纳法的应用,实证和实验方法的使用,教育学和其他社会科学一样,逐渐走向科学化的道路。18世纪,赫尔巴特初步建立了教育学体系,揭开了教育学史新的一页。而教育哲学学科的产生仅仅是20世纪以来的事情。如果教育科学是无时不在进行的矫正人们行为

的连续性现象,教育哲学就是对过去一段时间内教育科学(也可以对教育经验)及其影响下的教育实践进行阶段性的总结现象。教育科学是在教育内部看教育的结果,教育哲学是站在教育外部看教育的结果。更准确点,教育哲学是人们从教育内部走出来再回头看教育的结果。在此意义上,教育哲学必须在教育科学的基础上,否则,在教育的外部,我们什么也看不到。教育哲学家必须首先是教育科学家,教育哲学不是教育科学之前的教育学形态,而是教育科学之后的哲学形态。

显然不能把教育哲学视为哲学工作者思考教育的结果。教育哲学绝对不是使用哲学术语说明教育问题的一种表达方式,尽管哲学确有自己独特的表达方式。多年来,我们能注意到一种怪现象,即教育哲学的最优产品出自哲学工作者之手。似乎教育领域的人从事教育哲学有些底气不足。我以为这主要是人们对教育哲学的究竟不甚了了。必须明确,一个教育哲学家本质上是一个精通教育并走出教育走进哲学王国的人,而不是一个精通哲学并走出哲学走进教育王国的人。换言之,教育哲学家的职能在于他总结概括出教育哲理,而不在于他把某种“哲理”应用于教育。一个纯粹的哲学工作者思考教育,难免要作出居高临下的姿态,好像他代表的不是他自己而是哲学。实际上,居高临下的认识境界应该是自然长高的,是自己爬上山顶的,而不会是一个被空运工具放到山顶上的人。让那样的人去论说山中之事只能如痴人说梦。

我们认为,作为哲学的教育哲学,是对教育“大问题”的沉思和对“大问题”已有思考的反思。所谓教育“大问题”,是指教育者和教育学者都无法回避的基本问题。例如,教育、教育者、受教育者、教育知识等等。站在教育者的立场上,“大问题”就是教育和教育知识。加上教育者自身,教育哲学可以是对教育、教育者和教育知识的沉思和反思。在沉思中,我们可以在头脑中建构起教育的概念;在反思中,我们可以发现教育的精神。而且,这种沉思和反思

应该是教育者在特定时代的意识流动,应该是教育者与已有的教育思想和教育实践进行真诚的精神对话。通过沉思和反思,我们得到的应该是教育的哲理,因为只有教育哲理才可能启迪人类的教育智慧,才可能流溢出教育的精神,才可能蕴藏着教育信念。教育科学给予教育者的是关于教育的知识,教育哲学给予教育者的是关于教育的思想。思想以知识为基石,但思想是活的智慧,它决定着知识的实现程度。能使教育者有思想的教育哲学必然会成为教育者的哲学。

## 2. 教育哲学是教育者的哲学,而不是哲学家的教育学

教育者的哲学,并不是说仅仅把教育者作为教育哲学的研究对象。而是强调教育哲学是与教育者密切相关的事情。强调这一点是有理由的,主要因为已有的教育哲学与学校里的教育者、孩子的父母以及一切成人并无现实的联系。之所以这样,至少有两方面的原因:

首先与人们对教育哲学的定位大有关系。比如有人认为教育哲学是教育学哲学化的产物,与具体教育科学相互作用,共同发展。<sup>①</sup>这等于说,教育学就是哲学化的教育学,或者说就是教育原理。这样的教育哲学与教育者不会有现实的联系,它只是所谓的教育哲学专家或教育哲学教员的事情。至于在教育哲学的名义下介评各种教育哲学流派,或者在教育哲学的名义下对哲学研究对象、哲学研究方法、哲学体系、哲学观点进行演绎,与学校里的教育者更少有瓜葛。在现实生活中,从事教育哲学研究的人像是教育学者中的贵族阶层,他们高谈阔论,在概念和术语间往来穿梭,乐不思蜀,多把教育者抛至脑后了。这样的议论或许有些尖刻和武断,但有一点可以肯定,即基本反映了教育哲学很少考虑教育者的状况。

---

<sup>①</sup> 田玉敏主编,《当代教育哲学》,天津社会科学院出版社,1991年8月版,第2页。



其次,教育哲学研究者的兴趣和价值追求在于理论而不在于实践,是造成教育哲学与教育者没有现实联系的另一原因。追求理论的兴趣和价值并无半点不当。一个人如果对理论无兴趣,认识不到理论的价值,它是不可能从事教育哲学活动的。但是也应该认识到,对哲学理论的痴迷的确容易把人带进象牙塔顶。哲学理论是一个特殊的世界,研究者一不留神就很可能把自己封闭起来。要解决这一问题,教育哲学研究者需要重视自己劳动的最终价值。发现教育的真理固然是快乐的,实现教育的理想意义更大。平心而论,教育哲学研究者基本上不指望普通教育者成为他们所创造的教育哲学文献的读者。他们的思想只在他们相互之间以学术的方式交流。这就大大地降低了教育哲学的价值。

乔治·F·奈勒精辟地论述了教育哲学与教育者的关系。他在《教育哲学导论》中说道:“个人的哲学信念是认清自己的生活方向的惟一有效的手段。如果我是一个教师或教育领导人,而没有系统的教育哲学,并且没有理智上的信念的话,那么我们会茫茫然无所适从”,“哲学解放了教师的想像力,同时又指导着他的理智。教师追溯各种教育问题的哲学根源,从而以比较广阔的眼界来看待这些问题。教师通过哲理的思考,致力于系统地解决人们已经认识清楚并提炼出来的各种重大问题。那些不应用哲学去思考问题的教育工作者必然是肤浅的。一个肤浅的教育工作者,可能是好的教育工作者,也可能是坏的教育工作者——但是好也好的有限,而坏则每况愈下。”<sup>①</sup>这段话的确精辟并富有哲理性。但我们也要注意,乔治·F·奈勒实际上论述了教育者需要拥有教育哲学,强调了教育哲学对于教育者的重要性。同时,却忽略了教育者对于教育哲学的重要性。教育者要掌握教育哲学,就必须成为教育哲学文献的读者,或者成为教育哲学演讲的听众,除此之外,还

---

<sup>①</sup> 陈友松,《当代西方教育哲学》,教育科学出版社,1982年5月版,第135页。