

明日教育文库
明日教育文库

尹艳秋 / 著

必要的 乌托邦： 教育理想的历史考察与建构

教育在探索中走向明日，
可寄望的明日又正赖于与之相称的
别一种风致的教育。

既然明日教育可堪称之为生命化的教育，
这教育的新机的赢得便须有缘于此的
一代人以全副生命相许。

福建教育出版社

教育在探索中走向明日，
可寄望的明日又正赖于与之相称的
别一种风致的教育。
既然明日教育可堪称之为生命化的教育，
这教育的新机的赢得便须有缘于此的
一代人以全副生命相许。

必要的乌托邦：

教育理想的历史考察与建构

尹艳秋 / 著

福建教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

必要的乌托邦：教育理想的历史考察与建构/尹艳秋著.
—福州：福建教育出版社，2004.6（2006.3重印）
（明日教育文库）
ISBN 7-5334-3874-4

I. 必… II. 尹… III. 理想-教育-研究
IV. G412

中国版本图书馆 CIP 数据核字（2004）第 052516 号

明日教育文库

必要的乌托邦：教育理想的历史考察与建构

尹艳秋 著

*

策 划：黄 旭

责任编辑：黄珊珊

福建教育出版社出版发行

（福州梦山路 27 号 邮编：350001）

电话：0591-83725592 87115071

传真：83726980 <http://www.fep.com.cn>

莆田市鸿立印刷包装有限公司印刷

（莆田市城厢区沟头 邮编：351100）

开本 850 毫米×1168 毫米 1/32 印张 9.75 字数 228 千 4 插页

2004 年 10 月第 1 版 2006 年 3 月第 2 次印刷

印数：3 801-6 900

ISBN 7-5334-3874-4/G·3089 定价：20.00 元

如发现本书印装质量问题，影响阅读，
请向本社出版科（电话：0591-83726019）调换。

总 序

教育的话题沉重而充满希望，我们从这里祈想明日。

在诸多累于外骛的措辞黯然失色后，教育再度返回到人生的亲切处寻找它的原始命意。比起政治、经济等有恃于某种力量感的领域来，教育有其超功利的一度。这一度使教育有可能独立于世俗的“力”或“利”以留住那份审度与成全人生的从容，并由此确定自己无可替代亦未可推诿的职志。教育当然不会对来自政治、经济的多方祈使置之不理，但重心自在的教育永远不可萎缩其批判而超越的性状。它以自己的理念相应于政治、经济的理念，却并不要充任当下政治、经济的仆役。它的职志的多维度只是因着人生价值的多维度，它的当有内涵最终取决于人生的当有内涵。如果说，政治依其本分在于为社会厘定一种合理的秩序以实现人生所期许的“公正”价值，经济依其本分在于为族类提供更佳的生存境遇以成就人生所趣求的“富强”价值，伦理依其本分在于指示一种天人之际、人人之际的和谐关系以践履人生所默祈的“和谐”价值，艺术依其宗趣在于借重审美形式创造另一种世界以陶育人生所向往的“美”的价值，道德依其主旨在于反省中的人自律地提升心灵境界以涵养人生不可稍缺的精神内向度上的“善”的价值，那末，教育的职分便在于诱导人的价值自觉，把握好多维度的价值间的张力以陶冶人的生命。我们期待中的明

日的教育是意识到自身职分的教育，凭着这职分，它不必屈从于任何外在的威压，只是一味致力于如何在人生价值的恰当分际上成全一个又一个健全而富有个性的人。

不执著于某一畸变了的功利价值而以诸多价值之生命主体——人——为鹄的的教育，必致要求教育过程的生命化而非知识化。教育的知识化是知识在教育中对于活生生的人说来的外在化，教育的生命化则意味着自觉到生命价值之真谛的人对蕴于知识中的智慧的统摄。“知识就是力量”（培根）这一几乎成为几百年来人们信守不移的格言的论断，其实自始就带着一个时代的褊狭的印记。随着“力量”被非批判地崇尚，人们把“征服”和“竞争”视为人生的常态；“知识”既然只是被关联于“力量”，求知便可能游离人的生命本真而为急切的功利所驱遣。这一时潮下的教育的知识化即是教育的功利化，功利化的教育在使人异化为功利的工具时使自身降格为工具的工具。教育的尊严的凭借是人的尊严，由知识化教育向生命化教育转进的底蕴在于人的真实生命的复归。知识化教育把人淹没在种种程式化的知识中，生命化教育则把知识归结于创造性的智慧，把智慧归结于时时处在价值抉择中的人的灵动的生命。正像世界上找不到两片相同的树叶那样，真正灵动的生命只属于一个个永无重复的个人。因此，教育的生命化在一定意义上也正可以说是教育的个人化或个性化。生命化或个性化教育格局中的人不再是对于教育程序说来的偶然的个人，教育在尊重人的个性并就此依其各别的天赋培养受教育者为有个性的个人之外别无目的。这种教育把每个人都视为一个运思和创意的原点，把每个人都视为一个知识和灵感的凝结中心。它不在个人与所谓社会间畸轻畸重，对于它来说，社会的盎然生机仅仅在于社会得以最大程度地成全每个活生生的心有存主的

个人。

生命化的教育并不弃置或轻蔑知识，它只是力图使逻辑化、体系化了的知识与新的生命主体创思、立命（确立生命祈向）的生长点相契接，由生命化既有的知识而开辟出另一种格局中的生命的深度。这里，个性化的创思、立命的生长点的萌生是教育的要旨所在，与此相应的施教方式则在于切近个我心灵的诱导。古汉语“教”字兼有两义，亦“教”亦“学”；无论以“教”（xiào）称“教”，还是以“学”（xué）称“学”，其义皆归于“觉”。《说文》谓：“教，觉悟也。”这个有趣的字源学上的事实透露着古人施教从学难以尽喻的心曲，它启示我们这样拟议可托望于明日的教育的意境：生命化教育的归趣，倘一言以蔽之，亦可谓为“觉”境的求达；此“觉”略可分为三个层次，一为生命本体之“觉”，一为学以致道之“觉”，一为智思创发之“觉”。所谓生命本体之“觉”是指对人生的终极意义的觉解与体悟。人有此一觉，才得以生发人生的原始信念，而有了未可轻易摇夺的原始信念，人也才可能有价值取向上的清醒决断和人生道路的自主选择。人是这世界上惟一能够反省其生命并就此究向天人之际的存在，他以其有终极关切而能超越自己经验的当下，他以其不为经验所囿而从相接于感官的感性的真实询问那虚灵的真实。教育自始就该正视人的这一潜在的穿透世俗的心灵眷注，启迪受教育者在对待性的世界（人以其对象化活动获得其对象性存在的世界）中心存一份忧患意识，在非对待性世界（人的内在的精神世界）中自勉于良知烛引的高尚追求，使人在不懈奔竞的形而下生命运作中默默葆有一种进退从容的形而上境界。所谓学以致道之“觉”是指对人必至于学而不厌才终于可能成其为人的觉解与体悟，这一重所“觉”，乃谓人只有在未可停息的“学”中才可能

蒙惠于前人及时贤的生命创造而使一己之生命弘大那人之所以为人之“道”。学以致道涵盖了学以致用却并不委落在过分逐求功利的实用上，“道”由此也可理解为希冀中的人生诸多价值的无所偏颇的实现。学当然涉及人对自处于对待性世界中所必要的知识与能力的致取，学也意味着人在反观自照中对非对待性世界（亦即纯粹的心灵世界）的发现与掘进。对“学”本身即是人之为人的凭借之一的觉悟是教育与人的生命相接的契机，受教育者倘没有这一“觉”的策勉便不可能有真正向学的内驱力。至于所谓智思创发之“觉”，则是指一个人的独立决断的精神性状或隐有创造之机的精神端倪的萌朕与觉醒。生命化教育对这一觉境的开启在于使每个受教育者能够以富有个性的方式组织、提炼、驾驭知识，并因此把切己的体会和酝酿中的个我的智慧融会其中。只有个性化的知识才是活的知识，也只有知识的个性化才会有以个性化为特征的精神创造。生命化的教育并非以原创性的智慧苛求于每一个人，但创造机制的生成既然总是一个过程，而且每个人参与和获得这个过程的潜能又都未可轻易否认，那末，教育从一开始便应对智思创发之“觉”在每个受教育者那里的可能出现存有信心。

“觉”的境地非理辨或逻辑之路可通，它同濡染、熏炙、陶冶、潜移默化等心灵相感方式的机缘更近些。但无论是生命本体之觉、学以致道之觉，还是智思创发之觉，虽可说是人终其一生修身治学的要津所在，更多地诉诸课堂教学的中小学乃至大学教育于此却并非没有方便之门。近年来，由华东师大叶澜教授在全国各地中小学倡导并主持的“新基础教育”教改试验，以及福建的王永、余文森、张文质诸先生在中小学倡导的“指导—自主学习”教改试验，即是引导学生入“觉”境以立人求学的有效门径

之一。新的教学方式认可了学生在教学中的主位性，使先前纯粹被动于某一权威知识体系的受教育者有了以自己的个性契入知识的主动。被一向作了定论既在而理致一元预设的教学内容，现在打上了学生富有个性的理解的烙印，依附性的记忆与背诵也更大程度地为寻求新思路的心智的自我发动所替代。教师的角色依然是重要而受尊敬的，不过，这时他不是作为权威知识体系的惟一权威阐释者，而是作为能够以自己的灵思感动、启悟学生的灵思的个性丰盈的个人。学生以其学习上的主动要求教师以更大的主动与之配称；教改所蕴含的教师引导与学生自主间的可能大的张力，给了双向度——而非传统的由“教”而“学”的单向度——的教学以全新的生命。

教育在探索中走向明日，可寄望的明日又正赖于与之相称的另一种风致的教育。既然明日教育可堪称之为生命化的教育，这教育的新机的赢得便须有缘于此的一代人以全副生命相许。在这人类文化危机日见深重的时代，更多地凝神于教育也许所透露的恰是对未来命运有欠自信的消息，但无可依托的我们却终究只能从这不自信处找回自信。

黄克剑

2000年8月13日

目 录

引 言	(1)
第一章 教育理想的生成	(3)
一 教育理想生成的可能性	(3)
(一) 人的本质的追问.....	(4)
(二) 教育本质的追问.....	(8)
二 教育理想研究在当代的紧迫性	(18)
第二章 理想及教育理想界说	(39)
一 理想的界说	(39)
(一) 理想的含义.....	(39)
(二) 理想的本质特征.....	(45)
二 教育理想界说	(50)
(一) 教育理想的含义.....	(50)
(二) 教育理想的特征.....	(56)
(三) 教育理想的价值及意义.....	(64)
第三章 教育理想的历史考察	(74)
一 原始社会教育理想考察	(75)

二 中国教育理想的历史考察	(77)
(一) 中国古代教育理想——追求德性人生的教育理想	(77)
(二) 中国近代教育理想——救亡图存	(87)
(三) 中国五四时期的教育理想——教育救国与教育独立	(107)
三 西方教育理想的历史考察	(120)
(一) 西方古代教育理想——崇尚理性人生的教育理想	(120)
(二) 中世纪的教育理想——培养宗教人的教育理想 ..	(129)
(三) 西方近代教育理想	(132)
四 本章结语	(178)
 第四章 马克思关于人的全面发展学说与教育理想	(185)
一 马克思主义考察人的全面发展的基本视角——实践	(186)
二 马克思主义关于人的全面发展学说	(189)
(一) 马克思主义关于人的全面发展的理论源起	(190)
(二) 马克思关于人的本质的学说	(194)
(三) 马克思主义“人的全面发展”学说的主要内容 ..	(200)
三 马克思关于人的全面发展学说与当代教育理想的建构 ..	(212)
 第五章 当代教育理想的建构	(215)
一 生活世界概念与旨趣	(216)
(一) 胡塞尔与哈贝马斯的“生活世界”概念	(216)

(二) “生活世界”的取向	(220)
(三) 走向“生活世界”：教育学家的探索	(226)
二 回归生活世界与教育理想的重建	(234)
(一) 现代教育脱离生活世界的表现	(234)
(二) 人的本真形态与教育理想的建构	(245)
(三) 当代教育理想的建构的取向	(249)
 结束语	 (292)
主要参考文献	(294)
后 记	(300)

引 言

综观古今中外，千百年来，一部教育发展史可以说是教育理想建构与实现的历史。在这一历史长河中，许许多多教育家、思想家怀着自己满腔的激情，凭着自己矢志的信念，针对社会现实及教育现实中的弊端，不断建构教育的理想，追求教育的真义。从“发奋忘食，乐以忘忧，不知老之将至”的孔子，到“捧着一颗心来，不带半根草去”的陶行知；从培养“哲学王”的柏拉图，到追求人的自由发展的卢梭、夸美纽斯；从杜威、怀特海，到雅斯贝尔斯……正是由于对教育理想的不断建构与追求，人类教育思想的宝库才得以充满瑰丽的色彩与闪亮的睿智，现实教育活动才得以不断朝向新的目标与高度，人类社会也才不断得以完善与进步。从这个意义上说，没有对于什么是良好教育的理想追求，没有对于受过教育的人是什么样的人的理想描绘与期盼，既谈不上教育，也无法从事教育。也正是有了对教育理想的追求，教育才得以与人的发展和完善、与社会的变革和进步携手共进，相辅相成。因此，在人类迈向 21 世纪的今天，同样需要我们建构能体现时代精神的新的教育理想。笔者以为，这种建构，应立足于马克思主义哲学的高度，以“实践”为教育培养人的本体论哲学基础，以人性的完整性为依据，以体现人性完整性的多元开放的、丰富流动的生活世界为根基，将教育对社会及个体的适应

必要的乌托邦：教育理想的历史考察与建构

与超越统一在现实的教育活动中，并指向教育的超越。

第一章

教育理想的生成

一 教育理想生成的可能性

正如生存与发展是人类社会两大永恒的主题一样，无论是面对社会还是个体，教育也总有两种追求或作为，即适应与超越，只是在不同时代、不同时期，适应与超越表现的程度不同或各有侧重而已。

面对个体，教育的理想追求是在适应个体身心发展的基础上，将个体遗传的“可能”变为“现实”，一方面培养适应社会要求能在“现时”中学会生存的人，满足个体的功利性需要；另一方面，满足个体发展的需要，引导个体超越自我现状，为受教育者构建一种理想的有意义的生活，使受教育者

不断地走向完善与崇高。面对社会，教育的理想追求是，既满足社会政治、经济、文化等对教育提出的种种要求，发挥教育服务于社会现实需要的工具职能；另一方面，又能与社会现实保持适当的距离，保持自己相对独立的地位，发挥其对社会的价值引导功能，成为理想社会的能动的建构力量。教育的这种适应与超越，正是教育理想得以生成的基础。那么，其缘由何在呢？

（一） 人的本质的追问

教育作为一种培养人的社会实践活动，其对个体及社会的适应与超越，是人的本质特征的反映。

人的本质是什么？从生物人类学的角度看，人是未完成的。当代生物人类学家格伦（Arnold Gehlen）认为人是一种在生物学意义上未完成、未确定的动物，与其他动物最根本的区别是人在生物学上的“非专门化”及“匮乏性”的特点。动物的生理结构和功能是“专门化的”，其生理上的机能要比人类专门化或特定化得多，它们的每一种器官只适应每一种特定的生理需要。正如古希腊哲学家赫拉克利特所说“驴子宁愿要草料而不要黄金”。而人的生理结构和功能是非专门化的，他并没有因为要适应某种特定的环境而形成某种特定的生理结构和功能，其天生的适应能力更差。从这一点来说，人是有缺陷的，即人显示出生物学上的匮乏性或缺陷。也正是由于这一点，后天的习得与教育对人来说，既是可能的，又是十分必要的。不借助教育，作为一个自然的人，是不能在环境中生存下去的。教育的使命首先是立足于人的先天的生物自然属性的基础上，去弥补人的生物上的匮乏性的缺陷，使人适应环境得以生存。这可以理解为一种“适应”，即自然适应性。许多教育家，如亚里士多德、夸美纽斯、卢梭、裴

斯塔洛齐等，无不强调了教育的这种自然适应性原则。

人的生物意义上的未完成性，是人的缺陷，而恰恰又因为人在生物学上的非专门化、非特定化的特点，又使得人得以面对一个开放的世界，也使得人得以从自然性向社会文化性转变。动物的生理结构是专门化的，而恰恰是这种专门化，限制了动物生活的时空，使动物“生活在一个或多或少由它们的天生结构完全决定的世界中，这是一个封闭的世界，它的种种可能性仿佛已由动物自己的结构安排好了”^①。因此，动物适应环境世界的整个系统模式是相对固定的，它可以改变自身去适应环境，但它不会改变自己的生存环境，更不能创造环境。而人不同，人的生物上的非专门化，使人不需要依赖“设计”好的自然本能的指令来从事固定不变的生活，而是可能超越自然本能的限制，自动地、自由地和创造地来适应外部世界。兰德曼说过：“人的生活并不遵循一个预先建立的过程，而大自然似乎只做完一半就让人上路了。而大自然把另一半留给人自己来完成。”^②弗洛姆也说过：“人是所有动物中最无能的，但这种生物学意义上的软弱性正是人之力量的基础，也是人所独有的特征之发展的基本原因。”^③由此可知，人所生活的世界与动物完全不同，它不只是如动物那样生活在“给定”的“事实”世界中，人还生活在“理想”的可能世界中。作为一种未定性的生命存在，人最典型地体现了人既是其“所是”又是“未是”的统一，“是”与“应是”的统一，这正是人之为人的类本质之所在。人之所以为人，“就是因为人没有完全顺从大自然对人的安排，人又从来不安于既有的生存状态，始

^{①②} [德] 米夏·埃尔·兰德曼：《哲学人类学》中文版，上海译文出版社1988年版，第7页。

^③ [德] 埃利希·弗洛姆：《为自己的人》中文版，三联书店出版社1988年版，第55页。

终对未来怀有憧憬期望，因而总是在那里追寻自己的家园。这种超越现实，追求理想的精神，是人的本性，而且应该说还是人之为人、人之区别于动物更为根本的规定”^①。人需要满足自己的本能，适应世俗的世界，但又必须超越自己的本能，追求意义的世界。人正是在对本能超越的过程中，张显人的尊严、人的力量、人的理想与追求。从这个意义上说，教育的职责正是利用人的本能并超越人的本能，使人得以从自然人解放为文化人，引导人在创造的层次上生存，帮助人构建并实现其理想的追求。总之，人的本性是未完成的，它使得人不得不探寻自己的生存困境，从而为人创造新的生活提供了可能，使人具有了积极向上、超越自我、追求理想生活的动力与冲动。而以人的生长为核心理念的教育活动，在本质上正是要提高人的自主性、开放性，形成个体自主的力量。康德说过“人是通过教育而成为人”，标明人在教育中走向成人，人在教育中不断成为人。教育对个体的超越就意味着使人摆脱必然世界的束缚，走向理想的、开放的、自由的世界。

教育之适应与超越，也是马克思主义哲学中人的本质特征在教育领域中的体现。

马克思认为，人的本质属性是在劳动基础上形成的社会关系的总和。这里把“劳动”和“社会关系”作为人的本质规定，各自的侧重点不同，也不能相互替代。首先，把社会关系作为人的本质，表明人受社会关系制约，人是社会存在物，具有社会性。社会关系是怎样的，人的本质也是怎样的；社会关系越广泛越全面，人就越丰富越完善。任何一个个体在其出生后，总是生活在

^① 贺来：《〈现实生活世界——乌托邦精神的真实根基〉序》，吉林教育出版社1998年4月版。