

教育技术哲学丛书

李艺 丛书主编

LUN JIAOYU CHANG
ZHONG DE JISHU

论教育场中的技术

单美贤 / 著

导言

一、理解“教育场中的技术”

二、研究内容

第一章 哲学基础

一、教育哲学

二、技术哲学

三、实践哲学

第二章 教育与技术的关系考察

一、教育发展历程中教育与技术的关系

二、技术发展历程中教育与技术的关系

三、人：教育与技术的契合点

第三章 教育中技术的本质探讨

一、教育为什么需要技术

二、对教育中技术的本质的思考

第四章 教育中技术的价值探讨

一、对价值本质的理解

二、价值论视野中教育与技术的关系

三、技术的教育价值

第五章 技术教育化的理论探析

一、技术发展规律研究综述

二、实践中的技术教育化规律考察

第六章 技术教育化的过程探析

一、技术教育化过程中的选择

二、技术教育化过程中的生成

三、技术教育化过程中的演化

参考文献



教育科学出版社

Educational Science Publishing House

责任编辑 贾立杰
版式设计 贾艳凤
责任校对 曲凤玲
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

论教育场中的技术 / 单美贤著. —北京: 教育科学出版社, 2011. 1
(教育技术哲学丛书 / 李艺主编)
ISBN 978 - 7 - 5041 - 5467 - 5

I. ①论… II. ①单… III. ①技术教育 - 研究 IV.
①G71

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 250310 号

出版发行	教育科学出版社		
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010 - 64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010 - 64989637
传 真	010 - 64891796	网 址	http://www.esph.com.cn

经 销	各地新华书店		
制 作	国民灰色图文中心		
印 刷	北京人卫印刷厂		
开 本	169 毫米 × 239 毫米	16 开	版 次 2011 年 1 月第 1 版
印 张	12. 25		印 次 2011 年 1 月第 1 次印刷
字 数	197 千		定 价 25. 00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

总 序

自 20 世纪初视听媒体技术介入教育领域以来，技术就开始逐步引起人们的关注和思考，而最近几年，随着现代信息技术在教育领域应用的普及和推广，人们对它的讨论和争论也越来越多，越来越深入。纵观现代技术影响教育发展的历史可以发现，它总是首先在实践领域引发教学媒体工具的变革，掀起了一轮又一轮针对教学模式、教育方式、教学过程的讨论；继而在教育理论领域引起人们对教育目的、教育理念、教育指导思想的关注和思考；甚至在教育技术学领域也有人阐发了技术对教育本质的影响，如此等等。可见技术对教育影响之深、之广，人们对二者反思之深刻，都是前所未有的。而透过这些讨论和思考的背后，很容易窥见人们对技术本质、技术价值、技术实践等诸多技术观的不同观点。显然，这些差异才是讨论能够发生、得以持续，以至非常激烈，甚至把讨论引向歧途的根本原因。这样，梳理教育领域中存在的技术观，区分其差异，探寻其合理性，就成为当下教育技术理论建设和实践探索面临的关键问题之一，教育技术哲学的研究就此走进人们的研究视野，我们这套《教育技术哲学丛书》就是在这个背景下完成的。

“教育技术哲学”这个提法，可以有两种解读：其一，关于教育技术的哲学；其二，教育中的技术哲学。这两种解读相关、相通，但不相同，从我们定位的研究目的来看，前者是研究的最终目的，而后者则是研究的途径和方法。为什么这样讲呢？对于前者，由于人们对“教育技术”的理解异彩纷呈，难以形成统一的认识，并且教育技术领域的实践层面又多以对象化的技术为研究对象，这增加了从“教育技术”这个视角直接建构其“哲学”的难度，而后者则恰好提供了一种“达到”前者的途径。它首先从较为成熟的技术哲学的研究成果中汲取营养，形成适用于教育领域的技

开拓创新才是人们拭目以待的期望。

实际上,在技术哲学界,这样的思想已经被摒弃了,时下被教育学界广为接受的“技术是一把双刃剑”“网络是一把双刃剑”这样的技术工具论经典表述早已被技术哲学的研究者所抛弃。1877年,德国哲学家卡普首次以“技术哲学”命名其著作,标志着技术哲学已成为哲学的一个分支。一个多世纪以来,技术哲学获得了长足发展,涌现出了卡普、恩格尔麦尔、德韶尔、芒福德、敖德嘉、海德格尔、埃吕尔等代表人物,形成了两种紧密相连又各具特色的研究传统:工程派技术哲学和人文派技术哲学。人文派技术哲学的研究传统形成于工程派技术哲学之后,这或许和早期从事技术哲学研究的研究者多数有工程师身份有关。但人文派技术哲学在最近几十年发展迅速,得到了广泛的关注和支持。对技术社会属性的分析和确证,对技术决定论的批判和继承,对技术社会建构论的论证和认同,是人文派技术哲学研究的基础。绿色技术、后现代技术、高人文技术等探索,则反映了人文派技术哲学研究者对现代技术破坏自然、污染环境、戕害人性的理性反思。人文派技术哲学已经形成了相对完整的思想体系,虽然在具体问题上仍然有分歧,甚或纷争不断,但作为上位学科,其理念和思想已经能够为具体学科的研究所参考和借鉴。教育是人文社会学科,现代技术的介入促进了人们对教育领域中技术问题的思考,而人文派所建构的技术哲学思想体系,使得反思教育中的技术问题成为可能。

《教育技术哲学丛书》目前完成了四本,有颜士刚博士的《技术的教育价值论》、李美凤博士的《技术视野下的教师发展论》、单美贤博士的《论教育场中的技术》和陈维维博士的《技术生存视域中的学习力》。这四本著作集中体现了我们这个团队最近几年的研究成果。在探索的过程中,我们在制定研究思路以及教育技术哲学必须回答的基本问题的研究上取得了一些进展。在研究思路,确定以马克思的实践观和劳动对象化理论为基本理论工具,首先解决探讨技术哲学研究成果对教育领域的适应性问题,以教育异于其他社会领域的特殊性为出发点,对技术哲学的相关研究成果进行梳理和改造,以求其对教育领域研究的良好适用性;然后再结合具体理论工具,展开对教育技术哲学基本问题的深入研究。这种研究思路的选择为我们的研究工作奠定了坚实的基础。在基本问题的研究上,首先从马克思的实践观和劳动对象化理论出发讨论了技术与人的关系、技术与教育的关系等技术本体论问题,又以王玉樑揭示价值本质的“效应说”(它也是建立在马克思的实践观和劳动对象化理论基础之上的)为直接理

IV

论工具讨论技术在教育领域中的价值问题、发展演化问题、技术创新问题和技术对教师发展的影响问题，再以技术生存论为指导对学习者的学习力进行深入分析和建构。对这些基本问题的讨论和交流，一方面澄清了对一些基本问题的认识，使讨论建立在共同的话语体系的基础之上，另一方面也有针对性地提出了我们的见解。虽不乏稚嫩之处，抑或有管中窥豹之不足，但毕竟是开先河之作，仍然有其不可低估的价值，且部分思想已经获得了共鸣。

本丛书的目的在于抛砖引玉，我们衷心希望这套丛书的出版能够有助于教育技术哲学研究的深化和发展，当然也衷心希望来自各方面的批评和指教。教育科学出版社的领导和编辑为本丛书的出版付出了辛勤的汗水，尤其是贾立杰和陈锐娟两位编辑更是提出了许多宝贵的修改建议，为本丛书增色添辉，在此对他们的付出表示由衷的感谢。

李 艺

2010 年 12 月于南师随园

求迫使人们对教育本身进行反思：教育究竟是什么？教育发展的规律是什么？信息时代的教育应该如何？即教育应如何改善教育中人的生存状态？教育应如何促进教育中人的发展？教育应如何体现人的现实性与超越性之间的张力？等等。马克思曾经指出，科学技术不仅“是一种在历史上起推动作用的、革命的力量”，而且是“最高意义上的革命力量”^①。回顾人类社会的历史，技术创造了无数的奇迹，帮助人类实现了无数的梦想，我们自然也会期待，技术也可以给予我们强大的力量来实现教育的梦想。

目前，技术已经成为人类的行为方式、生存方式，构成了人类的一种“根本性境遇”，不可避免地成为了以及正在成为各种人文社会科学纷纷“转向”加以研究的对象，美国技术哲学家 A. Feenberg 把这一过程称为“社会理论中的技术转向”。近代工业革命的发展，促使近代教育关注世俗生活，着眼于满足现实人的需要，如夸美纽斯在《大教学论》中就明确表示教育是“阐明把一切事物教给一切人的全部艺术的教授学”，他认为一切知识的发现是可能的，一切知识的传播也是可能的，而这一切又必须在完全的意义上依赖于科学的成功；教育的重点是知识的传授，人的问题被忽略、被耽搁了。人类为适应工业文明的需要，开始大规模地分门别类地设置各个独立的学科，把原本统一的世界分拆成各个部分，把科学分解成各种门类。这种方式虽然获得了关于世界的局部知识，但丧失了对世界的整体认识，撕裂了人与自然的整体。“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”，求知便可能游离于人的生命本真而为急切的功利所驱遣。

“教育是文明的标志和指南。今日教育的危机，实际上是人类文明本身的危机。”社会科技文明的迅猛发展，虽创造了灿烂的物质文明，但现代社会各种危机日益暴露、冲突加强，人性似乎失落了，人的本质异化了。人们渴望从理论上去回答人的生活、人的存在、人的行为的真实意义等问题。在当代技术哲学领域中，人们倾向于对以技术为基础的现代性问题作出各种批判。由于技术直接关乎人的存在，哲学和人文社会科学如果不关注技术，它就不可能揭示人的本性并认识人的真正本质，而人的问题是教育的核心问题。我们知道，技术时代对于教育的最大影响，不是带来

^① 马克思，恩格斯：马克思恩格斯全集[M]，第19卷，北京：人民出版社，1971：375。

了新的教学内容，不是带来了多少新的教学技术和工具，不是改变了教学的程序和方法，而是改变了人，这就需要在现代语境中来理解教育中的人。

转向技术生存的现代教育，有着不可解的矛盾：一方面，“使人成为人”的教育自身有一种把人引向“善”“美好”“幸福”的行动倾向；另一方面，以“技术—经济”为主体的现代社会的发展遵循着“发展”“开发”“效率”“利润”的“现代”逻辑。在教育领域，对人的控制方式正是借助于对物的控制方式，对人的管理方面的确定性、合理性要求则完全取决于技术背后的技术理性本身。雅斯贝尔斯审视到：技术化是一条我们不得不沿着它前进的道路。抨击技术并无益处，我们需要超越它。如果只关注教育的一种“技术的认识旨趣”，而不关注人的旨趣，教育就成为制造劳动者的一台机器，通过教育的塑造，掌握确定的专业知识和技能进而成为某一方面的专门人才和专家成为受教育的全部目的，这样，人越是受教育就越被技术和专业所束缚，越失去了作为一个完整的人的精神属性，导致的结果只能是物质至上和能力优先，遗忘了教育在本性上就是人的生命的一种自我否定和自我超越性的实践活动，只关心教育“怎么做”，而遗忘了教育“何以可能”。

夸美纽斯作为引导了整个现代教育运动的“现代教育学的第一位传道士”，宣称他的《大教学论》是一门“阐明把一切事物教给一切人们的全部艺术”，原因在于他认为一切知识的发现是可能的，一切知识的传播也是可能的，而这一切又必须在完全的意义上依赖于科学技术的成功。夸美纽斯在探寻教育教学方法、建立教育学体系方面的贡献是前无古人的。他在详尽列举了教育原则和教育方法、将教育学建设成一门工艺学之际，并没有对教育的可能性，即教育的普遍的明见性和明察性作出前提性的阐释和证明，几乎没有对教育的本体论（“何以可能”）作出探索，没有对“人”作出探索。在现代社会，由于人被规定为行动着的社会存在者，而诸科学在现代世界图景中突出地表现为寻找人类活动的可能计划和设置的控制，并通过医疗、教育、国家政治而控制身体和心灵的目的，现今教育先行对人施行着某种统治或作为根据和尺度，关注如何教的操作性问题，遮蔽了教育的本真问题。

目前人们对教育场中的技术持以下两种态度。一种态度是定位于技术，看到了技术对教育发展具有一定的推动作用。例如，新技术应用可以提供给学习者更多的学习权利，开放更多的学习空间等。人们开始考虑如

何将技术的成果充分地运用于教育，诸如教学软件、光学投影媒体、计算机媒体等，对这些技术应用于教育领域进行新的设计和研发。在此过程中，人们意识到为技术而技术的思想表现为追求实用的、操作性的技术，片面地夸大了技术的作用，认为技术的工具手段是推动教育和社会发展的根本动力，把技术看成脱离于人之外的工具，技术应用于教育的过程表现为不断追逐新出现的媒体技术（有线电视、卫星通信、计算机网络等）的过程。开始思考技术如何更有效地应用于教育、技术应用的标准是什么等基于教育学原理式思考的问题。另一种态度是定位于教育，以教育需求和教育目标为出发点来考量教育中技术的应用，意识到技术应用不能脱离教育价值的追求，但功利主义取向使得教育背离了教育的本来意义——使人之为人的，技术的现实应用非但没有使人获得自由，反而束缚了人，困扰了人，甚至把人降低为物。显然，这些思考对于教育系统中的技术发展是十分有益的事，但是这些论断仍然没有深入到问题的实质中去，不能辩证地对待人、技术和教育之间的关系。

从人的角度看，人是自己的最高目的，作为人的最高目的的人的生存是为了实现人的全面发展。人的存在本身就是目的，一切其他事物作为手段都是为人服务的，因而人也就成了价值的源泉，正因为人本身就有价值，所以应该受到尊重。人类从事任何实践活动都是基于自己生存和发展的需要。“人是目的”既是教育的灵根所在，又是教育的命脉所系。现今教育的日趋专业化、技术化以及由此造成的人的片面性发展，必然引发人们对于“使人成为人的教育”给予新的关注和新的思考。也正因为此，对教育中的人的关注，离不开技术与人的关系的探索，离不开教育与技术的关系的探索，这就需要从哲学层面，深入认识“技术的本质问题”，追问“技术到底能给教育带来什么？当技术这一普遍存在的事物进入教育领域，转化为教育场中的技术时发生了什么？我们如何使之在合理的轨道上发生？”等一系列与“教育场中的技术”相关的问题。

一、理解“教育场中的技术”

对“教育场中的技术”的理解需要从“教育场”和“技术”这两个概念入手。概念界定的目的并不是为了得到一个完整的、可信赖的、固定不变的定义，而是选择合理的角度，通过界定概念，使之与其他事物区别开来，认识其独特性，为本书的研究提供一个基础。

系性的概念,“从分析的角度来看,一个场域可以被定义为在各种位置之间存在的客观关系的一个网络,或一个构型”^①。布迪厄认为,“社会”是一个空泛的概念,一个分化的社会并非一个由各种系统功能、一套共享的文化、纵横交错的冲突或者一个君临四方的权威整合在一起的浑然一体的总体,而是各个相对独立的“游戏”领域。因而他将社会化约为一个个场域,如经济场域、政治场域、艺术场域、学术场域、教育场域等,社会作为一个大“场域”,就是由这些既相互独立又相互联系的小“场域”构成的。

视教育为一种场域(教育场域)是场域视角在教育研究领域中的渗透,也是该视角对教育的本体论假设。作为一个重要的理论范畴,教育场域拥有相对具体的内涵和明晰的特征。就其作为一种客观性社会存在而言,教育场域也是一个关系性范畴,是指在教育者、受教育者及其他教育参与者相互之间所形成的一种以知识的生产、传承、传播和消费为依托,以人的发展、形成和提升为旨归的客观关系网络。^②可以说,教育系统本身就是一个独立的“场域”,教育场域视角的核心特质在于引入并强调关系性思维,这种思维方式主张对教育现象的分析和研究始终应置于一定的关系框架中进行,应从教育与其他社会事物的普遍联系中及教育内部各要素错综复杂的关系中来把握教育的特质与规律。

2. 对技术的理解

什么是技术,技术的本质是什么?从1877年卡普发表《技术哲学原理》,标志着技术哲学的兴起,到当今技术的问题引起全人类的普遍关注,关于技术的概念和本质的争论从来就没有停止过。

早在1615年,在英国就有了 technology 一词,按希腊文组合的原意是完美而实用的技艺。这个术语的中文可译为工艺学或技术学,它既可以指关于具体技术工艺的学问,也可以理解为关于技术整体的学问和理论。古汉语中,“技”除有时指某种艺术(如歌舞)之外,主要泛指才能、本领,如“凡执技从事上者,祝、史、射、御、医、卜及百工”(《礼记》)。凡是能用于达到目的的均可称为“术”,“夫圣贤之治世也,得其术则成功,失其术则事废”(《论衡》)。^③

① 布迪厄,华康德.实践与反思——反思社会学导引[M].李猛,李康,译.北京:中央编译出版社,1998:133-134.

② 刘生全.论教育批评[M].北京:教育科学出版社,2006:98.

③ 许良.技术哲学[M].上海:复旦大学出版社,2004:49.

当今辞书和专业论著,大多沿用狄德罗主编的《百科全书》中提出的技术定义^①:“技术是为某一目的共同协作组成的各种工具和规则体系。”《简明不列颠百科全书》认为,“技术是人类改变或控制客观环境的手段或活动”。我国的《自然辩证法百科全书》把技术定义为:“人类为了满足社会需要,依靠自然规律和自然界的物质、能量和信息来创造、控制、应用和改进人工自然系统的手段和方法。”^②以卡普、拉普、埃吕尔、米切姆、海德格尔等人为代表的一些学者都从不同的角度,对技术进行了分析与理解,并按自己的理解给出了形形色色的技术定义,探求技术的本质。这些关于技术的定义大体可归纳为以下几类。^③

(1) 哲学角度的定义。H. 贝克、艾斯、海德格尔、戴沙沃、邦格、弗里德曼等从形而上学、认识论角度定义技术,他们试图把握技术的超社会、超历史的本质,即给出技术概念哲学意义上的理解。因太过抽象,难以突出技术的个性特征,缺乏实际效用。

(2) 社会学角度的定义。埃吕尔、博林等以此定义技术。这类技术定义把技术看做社会中的一个决定的方面,偏重于技术的社会价值特征,而忽视了技术的内在本质方面。

(3) 人类学角度的定义。麦吉恩(R. E. McGinn)、梅森(Mesthene)、C. P. 斯托弗等持这一观点。这类技术定义把技术看做一种人类活动。

(4) 历史学角度的定义。这是技术史学家给出的定义,一方面肯定技术是一种社会和历史的产物,在不同的时代具有不同的特征;另一方面又指出技术包含着某种超社会、超历史的因素,是历史性和超历史性的统一。

(5) 心理学角度的定义。荣格(Junger)、奥梯格(Ortega)、马尔库塞等持这一观点。这类技术定义把技术和人的心理状态联系起来,突出技术本质的主观因素,但往往难以区分技术活动和其他人类活动。

(6) 工程技术角度的定义。卡普、德韶尔等持这一观点。他们把技术定义为“设计”“规程”“设备”“效率”等。这类技术定义直观、实用,但并不具有普遍意义。

虽然技术概念是技术哲学领域一个颇有争议的核心范畴,但归结起来

① 宋健. 现代科学技术基础知识 [M]. 北京: 科学出版社, 1994: 5.

② 许良. 技术哲学 [M]. 上海: 复旦大学出版社, 2004: 49 - 51.

③ 赵建军. 技术本质特性的批判性阐释 [J]. 自然辩证法研究, 2001, 17 (3): 35 - 38.

或过程的角度来认识技术。原因之一，所有的技术形态都是具体的，是与特有的技术主体（技术承担者）、特殊的技术时代、特定的技术内容相联系的。原因之二，技术活动本身是一种事物存在和发展中所特有的过程、方式和结果。

第三，技术处于相互作用的过程中，所依据的规律是确定的、特殊的和有限的。从严格意义上来说，影响技术的因素和规律应当是无限的，但使技术表现为某一技术形态的主因却是确定的、特殊的和有限的。也就是说，那些与技术形态的形成关联度不强、关联时空遥远的事物或因素，在近似的意义上讲，是不起作用的。例如，在发明技术的过程中，在明确的目的规定下应用相关的技术知识，利用特定的技能或方法，使用相应的技术工具进行发明创造。

3. “教育场中的技术”和“教育技术”的关系

“教育场中的技术”不就是“教育技术”吗？其实不然。我们先从“教育技术是如何发生和发展的”这一问题说起。关于教育技术是如何发生和发展的，目前主要有两种意见。一种意见认为，“从教育产生的第一天起，就有了教育技术”。这是一种内涵比较宽泛的教育技术观点。另一种意见则把在近代教育中出现的现象归结为教育技术现象，教育技术发展历史以现代技术在教育中出现为起点。例如，美国教育技术界大多数专家学者把20世纪20年代初美国教育领域内兴起的视觉教学运动作为教育技术的发端，教育技术的发展主要是沿着“视觉教育—视听教育—教育技术”这一轨迹发展起来的。在这个过程中，媒体教育技术、个别化教学技术和教学设计逐步融合，到20世纪70年代，教育技术成为一个包括媒体教育技术、个别化教学技术和教学设计三个方面的整体教育技术。也就是说，教育技术作为一个专门术语，是教学媒体发展到一定的历史阶段的产物。所以，严格来说，教育技术这个专门术语及其知识体系诞生于20世纪50年代以后，在20世纪前半叶，它经历了孕育期和包含了它的本质特征的生长期。

另外，教育技术史中提出的“四次革命说”，分期的一个重要标准是技术在教育领域的介入。例如，《美国教育技术》中明确提出：“历史学家已经确定了教育上曾发生的三次重大革命：第一次是将教育年轻人的责任从家族转移到专业教师手中；第二次是采用书写文字作为与口语同样重要的教育工具；第三次是发明印刷术和普遍运用教科书。第四次教育革命现正发生于西方国家，尤其是美国，这是近年来电子学、通信技术及数据处

理技术飞跃进展的结果”。^①从“四次革命说”涉及的技术可以看出，人们在研究技术与教育关系的时候，并没有考察整个技术发展史中技术变革对教育的影响，而是截取了某些与教育关系密切的技术，研究它们与教育的关系。而纯粹的教育史研究中很少提及四次革命，因为技术变革或多或少会对教育产生影响，但这种影响有直接影响与间接影响之分。所谓间接的影响，是指这种技术不直接参与教与学的过程，而是通过对社会生活其他方面的影响而对教育产生影响，比如影响教育内容、人才培养规格等。所谓直接的影响，则是指技术直接参与教育过程，作为教育过程的工具、信息传媒，带来学与教的方式、教学过程中师生关系的改变。教育技术研究中所指的技术一般都是直接参与教育过程的技术，人们通常把这些技术统称为“教育技术”。这样一个称谓其实并不能反映教育与技术的关系，这也是我们在论述的过程中使用“技术在教育领域的应用”或“教育场中的技术”的原因所在。一方面，“教育技术”已经成为一个专业术语，有其特定的含义，那就是起源于20世纪二三十年代视觉运动的、现代意义上的教育技术。另一方面，我们需要在一个更大的视野内考察教育与技术的关系。由此可以看出，“教育场中的技术”和“教育技术”是两个不同的概念，“教育场中的技术”涵盖了“教育技术”，“教育技术”是“教育场中的技术”的有机组成部分。

4. 对“教育场中的技术”的理解

通过上面的分析，我们可以从以下几个方面来理解“教育场中的技术”。

首先，教育场中的技术是依教育而存在的、以教育为本的技术，其研究对象是依归于教育的技术。依据布迪厄的解释，场域是一个运作空间，在这个空间里，场域的效果得以在其间发挥，并且由于这个效果的存在，对任何与该空间有关的对象经历的一切事情，都必须参照场域中的关系来理解，而不能仅凭研究对象的内在性质来解释。^②由此可见，场域强调“关系”在研究中的重要地位。由于长期以来教育理论界缺乏对关系性思维的自觉和强调，教育研究中存在“就事论事”倾向，习惯于以实体的方式思考而舍弃了其间的复杂关系。从关系性思维角度来看，“教育场中的

^① 章伟民，曹揆申．教育技术学[M]．北京：人民教育出版社，2000：5．

^② 布迪厄，华康德．实践与反思——反思社会学导引[M]．李猛，李康，译．北京：中央编译出版社，1998：138．

第一章

哲学基础

人类的天性是充满好奇并由此充满困惑的，这就使得哲学成为一种永恒的人类事业——一项永远处于过程之中而不会终结的事业。简而言之，作为智慧追寻的哲学实际上是对更好的思想方式的追寻，这种思想方式事关人类所面临的各种各样的困境。正如这种追寻关涉其他人类事务一样，这种追寻也关涉教育。

一、教育哲学

可以说，从人类意识到教育是一种相对独立的人类活动那一刻起，在正规的哲学研究出现之前，早在人们能够理解这种研究对于教育发展的意义之前，就已经有了教育哲学。在当今急剧变革的时代，人们更加需要对教育问题进行哲学研究。

（一）教育哲学发展概述

1894年美国教育家布莱克特（Bracker）把德国教育学家罗森克兰茨（Rosenkranz）的德文著作《教育学的体系》（1848）译成英文，书名为《教育哲学》（*The Philosophy of Education*），这就是教育哲学一词的由来。^①自此，美国教育学者纷纷用这个词著书立说，1916年美国实用主义教育哲学家杜威的《民主主义与教育》问世，标志着教育哲学作为一门独立的教

^① 石中英：关于教育哲学研究对象的思考 [J]，教育研究与实验，1993（1）：21-25.

育学科的地位已经确立。20 世纪以来,特别是近二三十年来,教育哲学论著如雨后春笋般涌现出来,世界各国的哲学家、心理学家、教育学家从各自的研究立场和观点出发来探讨教育哲学,形成了名目繁多的教育哲学流派。

教育哲学自产生至今已有百年的历史,但关于教育哲学的学科性质和研究对象、体系,一直有争议。加之现今教育科学的迅速发展,教育哲学又面临着新的挑战。教育哲学能否作为一门独立学科存在的问题又一次被提出来。我国教育哲学工作者之所以把教育哲学的学科独立性和研究对象结合起来考虑,是因为他们有一个关于学科分类问题的基本前提,即认为一门学科必须有其特殊的研究对象和领域,有其特殊的概念和范畴,它研究的问题必须是其他学科没有的,这样这门学科才能成立,才能独立存在。在此前提下,为了说明教育哲学学科的独立性,学者们从各自的思想观点出发,提出了关于教育哲学研究对象的观点,为教育哲学的探索和发展作出了很多努力和贡献。其中,教育学者曹健、芮国强的归纳较具代表性,他们把国内学界对教育哲学研究对象、研究主题的确定描述为以下四种研究范式^①。

第一种研究范式是将教育哲学的研究对象和研究主题理解为哲学研究对象的演绎。这其中又有以下三种不同的观点。(1) 教育观说。唐荣德认为“教育哲学的研究对象是教育观”,教育观“就是在一定哲学的指导下,以教育规律为依据,结合时代精神以及与其他科学的研究成果,对该时代教育提出的理论化、系统化的看法”。(2) 教育价值说。王坤庆认为“教育哲学应以教育领域中的价值问题为其独特的研究对象”。(3) 思维与存在的关系说。持此论者认为哲学的研究对象是思维与存在的关系问题。因此,“教育哲学则是研究教育领域中思维与存在的关系”。

第二种研究范式是将教育哲学的研究对象和研究主题理解为哲学观点的演绎,即认为教育哲学是研究教育中的根本问题、总括性问题,研究教育的普遍规律及其一般应用。如黄济认为教育哲学是“对教育中的一些根本问题,从哲学的高度进行研究和探讨,从中找出一般规律,作为教育理论和实际的指导”;崔相录将教育哲学界定为“一门以教育中的基本的、总括性的问题为研究对象的学科”;田玉敏指出,“教育哲学的对象……为教育的普遍规律及其一般应用”;张卫民、王学雷则运用马克思主义哲学

^① 曹健,芮国强.论教育哲学研究的问题域[J].江苏社会科学,2005(2):47-50.

观点，将教育哲学的研究对象确定为教育价值、教育规律、教育认识、教育实践、教育矛盾、教育异化六个基本问题。

第三种研究范式是将教育哲学的研究对象和研究主题理解为哲学体系和方法的演绎，即认为教育哲学是哲学在教育中的应用。如《辞海》（教育、心理分册）对教育哲学的解释就是“用一定的哲学观点来解释教育的本质、目的、价值、方法等问题的基本理论的学科”；陈友松认为，教育哲学是“运用哲学方法来研究各种教育问题”，是“运用哲学的观点和方法解释教育问题，对教育的理论和实践进行哲学探究”。

第四种研究范式是将教育哲学的研究对象和研究主题概括为“教育活动的哲学”和“教育（科）学的哲学”两个主题。持此种观点的学者明显受到美国教育哲学研究的影响。美国教育哲学家将“教育哲学”看成双关语，将教育哲学的研究区分为“教育过程的哲学”（the philosophy of the process of education）和“教育学科的哲学”（the philosophy of the discipline of education），认为它们都是教育哲学的组成部分。国内学者在接受美国教育哲学家作出的两种区分的同时，主张在汉语语境中用“教育活动的哲学”与“教育（科）学的哲学”这两个称谓来标示现代教育哲学的两种主题、两个方向，或者干脆称为“教育哲学”与“教育学哲学”，译成英文就是“philosophy of educating”与“philosophy of educology”。这两者一个涉及“实际的教育活动”领域，一个涉及“理论的教育认识领域”。“教育活动的哲学”是对“教育活动中的问题”（或简称“教育问题”）进行根本性的、寻根究底的反思，以便为“教育活动”提供一些根本性的实践原则或“教育观”。这些根本性的实践原则不等同于各种具体教育行为的“规范”“准则”，而是后者的“原理”“基础”或“根据”。“教育学的哲学”是对“教育学活动中的问题”（或简称“教育学问题”）进行根本性的、寻根究底的反思，以便为“教育学”研究提供一些根本性的指导原则或“教育学观”。同样，这些根本性的指导原则也不等同于各门具体的教育科学的研究规范、方式、方法，而是为后者的研究提供认识论和价值论的“原理”“基础”或“根据”。

尽管当今教育哲学研究的热点问题很多，但显而易见的是，教育哲学的任务之一仍然是持续不断地探究和质询“教育是什么”等之类的元问题。“哲学不是理论，而是活动”^①，教育哲学首先是一种哲学的活动，是

① 维特根斯坦：《逻辑哲学论》[M]，贺绍甲，译，北京：商务印书馆，1996：112。

对教育作哲学之思,“爱智慧”之思,对教育的真知与智慧表现出强烈的热爱与追寻,而不是把现成的哲学原理简单地套用于教育之中。在布劳迪看来,许多人都会继续把哲学看成智慧的追寻,期待教育哲学除了保持“逻辑的纯洁和有益的怀疑”之外,能够有更多的作为。^①布劳迪强调指出,教育者有权利对教育哲学充满期待,期待教育哲学既关注一般意义上的教育问题,又关注具体的学校教育问题;期待教育哲学去澄清一些教育的概念和问题;期待教育哲学去关注一些理性的讨论和研究的自由。另外,教育哲学也不提供规范的原则与理论,但它努力激发人们的教育良知与教育智慧,激发人们对教育智慧的热爱与追寻,激发人们追求教育之真理,捍卫教育之本真,激发人们的教育精神与热情。^②

用独特的研究对象作为标准来区分不同的学科是一种传统的学科分类方法。随着对客观和主观世界认识的深入,人们在解决问题时开始寻求以多维视野为特征的新型思维和研究方法,博采各门学科之长,从不同学科的角度来研究同一问题。所以,一门学科不仅对应一个独特的研究领域,而且是指一种新的研究视野,一种新的研究方法。据此,我们赞同马凤岐的观点,即“教育哲学作为一门学科,它的存在并不在于它有自己特殊的研究对象,而在于它是教育学研究的一个角度,即从哲学的角度,用哲学的观点和方法研究教育问题”。^③也就是说,对教育问题的哲学思辨构成了教育哲学的理论品性,教育哲学自身发展的历史也充分证实了这一点。

(二) 教育哲学研究对象的新观察

一般认为,哲学从产生到现在经历了古代的本体论、近代的认识论和现代的生存论或者说是实践论这三种形态的嬗变。如果我们对哲学史进行深层的逻辑透析,可以发现这样一个现象:哲学形态的更替没有使它忽视对“人”的探讨,变化的是它对“人”探讨的视角和方法。许多学者对此有过论述,叶澜说过,“尽管哲学研究的中心和答案,随着时代和人类认识成果、认识能力的发展而变化,但研究对象始终没有超出‘人与世界’

① Howard A. Ozmon, Samuel M. Craver. 教育的哲学基础 [M]. 第7版. 石中英, 邓敏娜, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2006: 11.

② 刘铁芳. 教育的沉沦与教育哲学的使命 [J]. 教育理论与实践, 1999, 19 (1): 10-12.

③ 马凤岐. 用哲学的观点和方法研究教育问题——谈教育哲学学科的独立性 [J]. 教育研究与实验, 1996 (4): 4-7.

这样一个深层次的中心问题”^①。由“爱”和“智慧”构成的哲学，不管其思想体系属于哪一派，都凝聚着哲学家、哲学工作者捕捉到的该时代人类对人与世界相互关系的自我意识，都贯穿着哲学家和哲学工作者用以说明人与世界相互关系的独特的解释原则和概念框架，也就是说，人是哲学的一个永恒主题。

周浩波在《教育哲学》一书中，以1963年英国教育哲学家彼得斯在伦敦大学接任里德的就职演说为界，把20世纪的教育哲学分为两大阵营：传统的或规范性的教育哲学（或称规范教育哲学）和分析教育哲学^②。规范教育哲学有以下两个特征。第一，从研究方法上说，它在演绎和经验归纳两者之间摇摆。就演绎文献看，它求助于一般哲学理论，从中抽取出一系列原理当做大前提，如关于世界和人性的假定，关于真、善、美的假定，从而导出教育中的一系列结论。从经验归纳方面看，它还将多种习传已久的教育经验用学术的语言不加论证地提供给读者。第二，从目的上看，它总是试图为教育工作下指令、开处方，力图规范实践。规范教育哲学研究存在的问题是显而易见的，即忽视了教育自身的特殊性，从而取消了教育哲学作为一门独立学科的地位。而分析教育哲学则将目光移到教育过程上来，从而使教育哲学研究获得了自主性，但由于分析教育哲学自身的缺陷，它已退出历史的舞台。教育哲学自身发展历史的这种转折向我们透露了这样一种信息，即教育哲学研究的理智视界必须定位在“教育”之上。换言之，教育哲学必须关注的是从事于教育事业的各式人员的独特的生活方式的秩序安排及其存在的合理性的阐释，其中包括以理智事业为主的研究人员、以决策事业为主的决策人员以及以教育、教学实践事业为主的教育人员。正是他们的思维与行动构成了教育哲学视界的基本内容。^③可以发现，教育哲学的研究对象首先就是“教育”。这似乎是“教育哲学”的词中应有之义，或者有“顾名思义”之义，没有“教育”的哲学，自然不是什么“教育哲学”，而仅仅是哲学在教育领域中的演绎。

正如杜威在《民主主义与教育》一书中所表述的：“如果我们能够将教育看成是形成有关自然和人类自身的基本理智与情感品质的过程，那

① 叶澜. 教育研究方法初探 [M]. 上海: 上海教育出版社, 1999: 129.

② 此分类法也可参阅: 范国睿. 教育哲学与教育科学: 历史的观点 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2000 (1): 13-27.

③ 周浩波. 教育哲学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2000: 3-7.