

人的存在与教育

——
马克思教育思想的当代价值

舒志定 著

REN DE CUNZAI YU JIAOYU
MAKESI JIAOYU SIXIANG DE
DANGDAI JIAZHI

学林出版社



人的存在与教育

——马塞尔·加缪的哲学思想与教育价值



陈嘉瑞 著

WU TOU CHENGZHONG YU JIAOYU
REN DE CUNZAI YU JIAOYU
THE EXISTENCE OF MAN

中国社会科学出版社

人的存在与教育

——
马克思教育思想的当代价值

舒志定 著

学林出版社

图书在版编目(CIP)数据

人的存在与教育:马克思教育思想的当代价值 /
舒志定著. —上海:学林出版社, 2004.5

ISBN 7-80668-710-6

I. 人... II. 舒... III. 马克思—教育思想—
研究 IV. A167

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2004) 第 026265 号

人的存在与教育

——马克思教育思想的当代价值



作 者——舒志定

责任编辑——王后法

封面设计——赵俊

出 版——上海世纪出版集团
学林出版社(上海钦州南路81号)

电话: 64515005 传真: 64515005

发 行——新华书店上海发行所
学林图书发行部(钦州南路81号1楼)

电话: 64515012 传真: 64844088

印 刷——上海港东印刷厂

开 本——850 × 1168 1/32

印 张——8.25

字 数——20万

版 次——2004年5月第1版

2004年5月第1次印刷

印 数——3000册

书 号——ISBN 7-80668-710-6 / B·35

定 价——18.00元

序

20 世纪 90 年代以来,研究马克思成为理论的一大热点,如弗朗西斯·福山在 1989 年美国新保守主义期刊《国家利益》上发表《历史的终结?》,1992 年又出版《历史之终结与最后一人》等书。在这些著作中,福山主张只有资本主义的民主自由理念才是人类的最佳选择,现实的社会主义运动不可能获得成功。福山的观点引起了极大的反响,有赞成之,也有反驳的声音,如德里达就以《马克思的幽灵》驳斥历史终结论的观点。此外,以哈贝马斯、T·奥伊则尔曼、克拉辛、阿尔都塞等为代表的一批马克思主义理论历史命运的研究者,提出了开展西方资本主义合法性与马克思主义理论在当代发展研究的新课题。

在西方世界关注马克思理论历史命运的时候,近年来国内学界对此也异常活跃。围绕“重读马克思”、“回到马克思”的话题,国内学术界对马克思思想开展了深入的研究。有些学者提出要从存在论的视角研究马克思哲学的当代性;也有学者主张研究马克思主义哲学当代形态的存在论基础,阐明马克思哲学革命虽是通过批判传统本体论哲学而得到实现的,但并没有因此取消作为哲学分支科学的存在论。此外,研究马克思主义中国化问题也相当热烈。有的是从研究马克思主义方法论着眼,认为对马克思主义研究要实现“解释学的转向”、“文本学的研究”等等,为此,张伯铨概括了研究马克思主义理论的五种解读模式。但是,在重读马克思文本、研究马克思思想的时候,对马克思教育思想进行专题研究未能引起足够的关注,是马克思思想当代性研究极其需要补充的

一块重要内容。

当然这并不是说国内不重视研究马克思教育思想。其实,国内曾经对马克思教育思想作了比较多的研究,也取得显著的成效。如陈桂生的《人的全面发展与现时代》一书,从研究马克思教育论著着手,深入研究了马克思人的全面发展思想。在另一著作《马克思主义教育论著研究》中,以马克思、恩格斯、列宁有关教育的论著为研究对象,把马克思主义教育思想作为整体进行综合考察,分析马克思主义教育思想的特点、与非马克思主义教育思想的界限等等内容。桑新民在《人的再生产探秘——呼唤新世纪的教育哲学》中,根据马克思主义哲学的传统观点,按本体论、认识论、价值论三大块研究马克思主义教育思想的主要内容。此外,还有厉以贤、张健、王焕勋、董标等学者关于马克思主义教育思想的研究论著,这些研究论著从本体论或认识论或价值论的角度研究马克思关于人的全面发展、教育与生产劳动相结合等重要思想,他们的研究对于深刻理解马克思主义教育思想,丰富和发展我国的教育理论都具有非常重要的意义。

为了全面理解并激活马克思教育思想的当代意义和价值,科学地实现马克思教育思想的中国化,舒志定同志在我国既有研究成果的基础之上,还注重吸纳西方思想界关于马克思思想的研究成果,努力还原马克思当时的语境,超越马克思教育思想的误解与误读,以期全面把握马克思教育思想的各个部分和各个发展阶段的内在联系。《人的存在与教育——马克思教育思想的当代价值》一书,就是舒志定同志对马克思教育思想多年研究的结晶。作者在书中提出,研究马克思教育思想的当代价值,必须立足于时代需要,第一是要揭示人的现实存在是马克思教育思想的理论基础与思想前提,这不仅是解决研究马克思教育思想的方法论,而且是马克思教育思想当代价值的理论前提;第二是要通过马克思教育思想与相关思想家教育思想的对话与比较,寻求教育思想研究的

基础与重点,克服教育思想中现代性的侵袭;第三是要揭示马克思教育思想与中国教育的关系,研究如何实现马克思教育思想中国化,这将有助于推进中国特色教育学科的建设。作者在本书中讨论的一些问题,对于我们进一步深刻理解马克思教育思想具有积极的意义。

一、关于马克思教育思想研究方法论的研究。提出要对马克思教育思想经典文本的阅读,首先要思考指导阅读马克思教育思想文本的方法论是什么?因为以往对马克思教育思想研究所取得的成就,也是以阅读马克思的文本为基础的,但作者在本书中提出要“重读”,必须要研究“重读”的立场,克服对文本进行“教条化”或“政治化”的阅读,提升马克思教育思想的研究境界和水平。

二、关于马克思教育思想当代价值研究主题的阐述,对马克思教育思想精神实质的重新梳理与挖掘。这一部分突出以人的存在为教育研究出发点,研究重新理解马克思教育思想的可能性与必要性。比如教育的本质、教育与人的全面发展、教育与生产劳动结合等专题的研究,都提出了自己的见解。

三、关于马克思教育思想当代性展示内容的研究。首先,书中肯定了马克思教育思想具有当代价值的可能性。马克思教育思想的产生,从时间上来说是近现代,但思想的实质与近现代思想家的教育思想有着本质的区别。其次,指出马克思教育思想当代价值的主要表现。站在历史唯物主义的语境来思考教育,教育是人的实践方式之一。因而有利于批判教育功能的现代性认识,体现教育思想的当代性价值目标。着重于实现人的本质力量的角度,反思近代以来理论教育学困境的实质。这样,本书提出理解马克思教育思想,就能够把马克思教育思想区别于近代思想家的教育思想,也要区别于后现代主义的教育思想,进而在批判中重建教育。

四、关于马克思教育思想当代价值实现的研究。实践性、创新性、批判性是马克思教育思想的内在活力,以这种精神研究当代

社会教育与人的发展,研究中国教育的社会文化基础与教育的现代使命。

本书作者对马克思教育思想当代价值的研究,对于我们研究马克思教育思想的内容与思路的拓展,以及我国教育思想与教育观念的革新,教育改革的推动,无疑都具有积极的意义。

第一,研究了马克思教育思想的本质和根本特征。特别提出以“现实的人”为教育出发点,瓦解理性教育学的理论框架,从批判教育现代性的消极影响的角度阐述人的教育的真实意义。这是近些年教育研究的目标。

第二,回应了马克思教育思想面临的时代问题和挑战。马克思教育思想与当代教育思想家、哲学家的教育思想进行比较研究,从中揭示马克思教育思想的当代价值,研究了马克思教育思想与中国传统教育思想相互借鉴相互发展的问题。

第三,研究马克思教育思想的前进方向问题。当前在教育研究中,教育哲学的研究似乎被边缘化的现象,教育哲学研究的边缘化,实际上只是马克思教育思想的边缘化,人们对马克思教育思想的兴趣不是在增强,而是在弱化。出现这一现象的原因,可以找出诸多说法。但有一点不能否定,怎样研究马克思教育思想的立场与方法论问题必须明确,只有这样,才能把马克思教育思想的理论研究与现实的教育改革实践需要相融合,但融合,不是简单地用一种理论去解释一种现实问题,也不是面对现实问题,去寻找一种理论加以佐证,我们认为,马克思教育思想与现实的结合,必须从马克思思想的本质着手,批判性是马克思思想的基本特征,坚持批判性的理论姿态,这不仅是理论本身发展的要求,也是解决现实问题的需要,更是促进马克思教育思想生命力的一种理论立场。

陆有铨

2004年3月6日

目 录

序	陆有铨
---------	-----

第一章 导论:教育研究主题的追踪与省思	1
---------------------------	---

第一节 理性自由与教育形上品质的萌生	2
第二节 追问人的生存根本与教育方法的呈现	8
第三节 真理的信仰与人的失落	12
第四节 古希腊理性教育主题的现代启示	16

第二章 现实的人:马克思教育思想的基点	20
---------------------------	----

第一节 人的放逐与传统教育问题的凸现	20
第二节 现实的人是理解教育的前提	27
第三节 人与世界的关系:建构教育的基础	39

第三章 主体的人:马克思人的全面发展教育目的的实质	42
---------------------------------	----

第一节 教育促进人的全面发展的传统思路	42
第二节 马克思论教育促进人的全面发展	50
第三节 马克思的人的全面发展理论与教育的定位	57
第四节 马克思的人的全面发展理论的教育学意义	61
第五节 马克思的人的全面发展教育目的的当代意义	66

第四章 人的本质:马克思教育思想的价值特性	69
-----------------------------	----

第一节 教育价值特性两种形态的初步分析	69
---------------------------	----

第二节	马克思教育思想价值特性的内在逻辑	74
第三节	马克思教育思想价值特性的基本前提	79
第四节	人的主体性与教育价值特性的展现	84
第五章	世界观:马克思教育本质的阐说路径	88
第一节	世界观与教育:一种历史的观点	88
第二节	世界观的转向与理解教育本质视域的揭示	95
第三节	马克思阐说教育本质的特征	100
第四节	马克思教育本质阐说思路转换的实践价值	113
第六章	人的需要:马克思教育思想的人文品格	117
第一节	教育人文价值的前提	118
第二节	教育人文价值目标的辩护	123
第三节	教育人文价值目标的阐释	128
第四节	教育人文价值的本体性	139
第七章	自我认同:马克思教育思想中的社会与个人	145
第一节	教育为何要促使学生社会化?	145
第二节	社会化:学生自我认同的完成	157
第三节	从学生自我认同的实现看教育的使命	168
第八章	人的存在:马克思教育与生产劳动相结合的生存 论意蕴	174
第一节	传统教育学认识教育与劳动相关性的理论假设	175
第二节	教育与生产劳动相结合的相关观点的质疑	178
第三节	马克思通向教育与生产劳动相结合理论之路	183
第四节	阐明教育与生产劳动相结合的生存论意蕴	197

第九章 社会基本矛盾:马克思的全球教育观	206
第一节 全球化:教育发展的背景与困惑	206
第二节 教育全球化困惑的辨析	213
第三节 教育全球化与教育认同意识的培植	217
第十章 结语——我们需要研究马克思教育思想	223
第一节 教育实践的新课题与研究马克思教育思想的必 要性	223
第二节 马克思教育思想在当代教育实践中引介的困惑	230
第三节 必须解构对马克思教育思想的误读	232
第四节 研究马克思教育思想的方法论要求	239
参考文献	242
后记	251

第一章 导论：教育研究主题的追踪与省思

题记：研究马克思教育思想的当代价值，意图是揭示马克思教育思想的合法性基础，而这种合法性基础不是人为赋予的，来源于对传统教育性质与目的的改造。因而，必须对传统理性教育思想的形成以及底蕴进行辨析，这是研究马克思教育思想当代价值的准备性分析。为此，以马克思的人是现实人的思想为基本线索，人的存在与教育之间关系为维度，质疑理性教育形成的前提与依据，阐释理性教育的目的与途径，以及依据、目的与方法相互间的关系，以此论述马克思教育思想所展开的新空间。

讨论教育研究的主题，不仅要研究教育主题是什么，而且要阐明形成教育主题的认识基础，这是关键。而涉及到教育主题的演变，有必要讨论古希腊教育思想中的教育主题。从公元前5世纪中叶起，古希腊就开始为培养自由的成年公民而实行全面的人文教育，目的是塑造教养有素的人、多才多艺的人。因而那时的教育称作是 *Paiadeia*，具有人性与教化的双重意蕴。顺此研读古希腊完善人性的教育思想，关键是揭示古希腊确认教育能够完善人性的依据，这就要把人的存在确定是教育主题的考察维度。通过人的存在与教育主题认识基础相关性的分析，发现教育的价值在于关注人的生存活动，这是梳理古希腊的人性教育思想的重要思路，而且是以往研究古希腊理性教育思想中所缺乏的，因此，以此思路展开对古希腊教育思想研究，对阐说马克思教育思想的当代价值，揭示马克思教育思想的合法性基础是有积极意义的。

第一节 理性自由与教育形上品质的萌生

古希腊思想家所设计的教育理想,是研究教育主题发展与演化历史的起点,切不可超越。但是,考察教育研究的主题,必须找到教育研究的着眼点,或者说是决定教育的认识基点。在古希腊思想家的教育观点中,尽管观点纷呈,但是,具有共识的一点是寻求支配宇宙的最普遍原则决定了教育合法性的基础,形成了古希腊非功利的理性教育目标确立的依据,凸现了教育追求理性自由的传统与形而上的品质。

讨论古希腊教育,需要关注古希腊是怎样规定教育目的的。要分析这一问题,最直观的方法是对教育内容、课程设置进行分析,从中感受教育目的所内含的意向。就当时教育内容而言,主要是传授文法、修辞、逻辑、算术、几何、天文、音乐等“学艺七科”。从这些科目的名称看,与现代学校开设的课程十分相似。但这毕竟只是对科目、课程名称的直观分析,关键是要揭示课程的实质。就此,智者派的概括具有典型性。智者派认为,教育就是关于 *humanitas* 的学说,教育要系统传授文法、修辞学和辩证法,培养人成为自由公民,使人成为智能的人、成为哲人,以人性教化完成对人的改造。

古希腊为何形成这样的教育理想?这就必须分析教育理想形成的依据。从古希腊教育理想的内容看,古希腊教育理想的产生,是与古代西方社会的政治经济制度密切相关的。众所周知,古代西方社会是城邦社会,在大多数的城邦里,已经废掉了作为政治统治者的国王,实现了主权在民的直接民主制,往往采用公民们讨论表决的形式来决定城邦大事。因此,古希腊城邦的全体公民每月都要出席 3~4 次公民大会,还要轮流参加法庭陪审。而且规定议事会成员不得连任。这样,大多数公民在一生中总有机会被选入议事会。这就是说,在这些领土狭小、居民有限、以城市为中心的

城邦国家里,政治主权在于它的公民,公民要通过参加城邦的政治生活来展现自我价值。着眼于满足公民参与城邦政治生活的需要,目的是培养他们的公民意识,提高他们参与政治活动的的能力,这成了古希腊教育活动的理由。

但是,必须要研究古希腊为什么认为教育能够有助于提升公民政治活动的的能力?

比如,斯多葛派是从人的本性论述参与城邦政治生活的合理性。斯多葛派认为人的本性是理性的和合群的,完善人的德性,使人成为有德性的人,是人应尽的义务与责任,因而,参与城邦生活的意义,成为实现人的德性的场所。亚里士多德也认为个体要服务于群体,但是,必须要明确个体服务于群体的理由与依据,“正当的原则(标准)”,这个原则只能是“公正”,即应该做到不偏于少数(好人和富人),也不偏于多数(平民),而以全邦公民利益为依归,即“以城邦的整个利益以及全体公民的共同善业为依据”^①,这样,培养公民是社会极其崇高的任务,社会需要教育,不可能无视这一点,要有助于公民意识培养的重要途径,教育的任务就是为了使人成为“公民”。

着眼于城邦政治需要构成教育存在的合法基础,因此,促进人的认知能力的发展,并没有成为教育目的的核心内容^②,相反,人的生活方式成为教育关注的重点。但是,这样阐明教育存在合法性的原因只是直观的、表面的分析,必须揭示现象形成的深刻原因,这一原因与古希腊的本体论思想有着直接的联系,从本体论的

① 亚里士多德:《政治学》[M].北京:商务印书馆,1965.153。

② 这里强调古希腊教育目的的核心不是关注人的认知能力,是指教育并不重视发展受教育者的“阅读、拼写、计算、写作”等基本技能,这些“技能”是“外在的知识”,外在的知识并不是智慧。而他们关注的是“心智和灵魂”。由此使我们能够品味苏格拉底的结论:“神的谏语是说,人的智慧渺小,不算什么;并不是说苏格拉底最有智慧,不过藉我的名字,以我为例,提醒世人,仿佛是说:‘世人啊,你们之中,惟有苏格拉底这样的人最有智慧,因他自知其知实在不算什么’。”参阅:柏拉图:《游叙弗同》,苏格拉底的申辩,克力同[M].北京:商务印书馆,1983.57。

维度阐释教育存在的理由,教育的目的是解决人的生命活动最基本的需要,比如人的意义、人的永恒存在等问题,这就赋予古希腊教育的本体论的意蕴,这种本体论意蕴,恰恰是教育活动发生的最根本依据。这种依据是不以人的意志为左右,又是人难以抗拒的,决定着人的行为。因而,教育功能是使人在多样化的世界中领会世界的共相,即普遍性的因素,使人过上幸福的、正义的、善的生活。

这里就涉及到人的肉身的感官经验与人的理智在教育中的地位问题。要使人在多样化世界中把握世界的普遍性本质,感官是人介入世界关系的最基本的手段,人的感官、感觉以及感觉得到的经验,在教育中的地位,是教育必须考虑的课题。

因此,古希腊教育面临着一个难题,教育要关注人的感官经验,还是重视发展人的理智与逻辑能力?这一难题,古希腊的思想中,明显地排除了人的感官经验,认为人的感官经验是初级的,“眼睛是骗人的”,“自然喜欢躲藏起来(赫拉克利特)”,有价值的活动是要关心“感官经验”背后的因素,寻求感官背后那个看不见的、具有不变性的存在,对这种因素的把握,才是最高的智能。但这一普遍性、永恒的存在,是在感官背后,是超感性的,因而不是感官经验能够感受到的,它只能由“智能”、“思想”去把握,是超越感性经验的存在。既如此,就需要区分两种存在形式:经验是以感性形式存在,而感官背后因素则是以概念形式存在,然而,要成为一个有智慧的人,不是去认知前者,即对经验的认识,而是要认识后者,这才是掌握真知。

受这样的认识思路的支配,教育存在的价值是唤起人的理性,帮助人去掌握概念,实质是把握超感性的存在。柏拉图的观点就很明确了,他认为人是创造物中最完善、最好的,能够洞察最高的理念,教育的目的是使人凭藉理性领悟理念,实现心灵的和谐,达到人性完善的境界。这种思维方式隐含着本质主义的思维方式,

即在教育要传播理念之前已经肯定人与理念是对立存在的,或者说,人与理念处于对立的二边,教育帮助人去获得理念,但这种帮助显示二层含义:一是直观的,教育成为一座桥梁,起到沟通作用,但这是直观的看法,恰恰是我们以往所理解的柏拉图教育思想的立足点。因此,应该理解第二层意义,即教育更为重要的任务是揭示人与理念关系之背后隐藏的更深层的东西,这便是人的在场,是理念的实质,即在纷繁复杂的变化现象背后隐含着更本质的东西,这就是永恒的在场,帮助人去获得这种永恒的在场,便是教育的价值,是教育的实质。以此理解教育,教育的价值,并不是告诉与传授受教育者获得知识与技能的某种方法,相反,教育要揭示人的存在的合理性,满足人的存在发展的需要。这样理解教育的出发点,超越了从方法论角度解释教育价值的局限,这一点文德尔班评述苏格拉底对话法的说法是合理的:

“在对话过程中,各方面虽然意见分歧,但共有的理性本质露出来了。概念无须人制造而是需要人发现;概念早就存在在那里,它只需要人们从它隐藏于其中的个人经验和意见的外壳中解脱出来。”^①

这是说,古希腊的对话既是一种方法,也是一种逻辑。就方法而言,是指说话的艺术、技巧,目的是说服别人;就逻辑来说,则是要将论题通过层层推进,逼出真理。换言之,呈现于人面前的是感觉,真理是在现象界之后,不是个别具体事物。所以,古希腊寻求普遍性概念的教育思想,不是满足于方法论的需求,而是谋划了决定教育价值的本体论视域,为此奠定了古希腊理性教育具有终极关怀的价值向度,这却是当前教育所寻求的。罗蒂的说法是有意义的:“一直在寻求一套统一的观念……这套观念可被用于证明或批评个人行为和生活法则及社会习俗和制度,还可为人们提供一

^① 文德尔班. 哲学史教程[M]. 北京:商务印书馆,1987. 134。

个进行个人道德思考和社会政治思考的框架”，因而它希望给予人们不是某种具体的技能（意见），而是掌握普遍事物的知识，“关于具有根本重要性东西的知识”，认为掌握了这种“凌驾一切之上的知识系统可一劳永逸地为道德和政治思考设定条件”^①。当然，我们不能仅仅看到它对终极观念的诉求，实际上它假设某种超验的终极实体作为追求目标，把一切都作为是这种终极实体的变相，终极实体构成了古代教育目的的第一根据与原因，教育完善人性，事实上是使人通过受教育的途径，寻求第一根据与终极原因，因此，凸现了教育的形而上学品性，抹杀了教育中人的主体地位。^②

就是这样，把超验目的确立为教育存在的本体依据，并且，把教育存在的这种合法性依据变成西方教育思想的主流性认识，至中世纪，基督教只是将古希腊的理性逻各斯转换成了上帝，主体就在某种意义上人格化了。在基督教看来，是上帝这个唯一的主体创造了世界，上帝才是永恒的在场，人变成了可以被某种观念改造的存在物。

随着宗教地位的衰弱，世俗化和个体化了的人，成为教育的对象，但教育的意义仍然使人寻求一种普遍性，获得对世俗生活的超越。到了笛卡尔的思想视野中，这种普遍性被纯粹的自我意识所替代，无非是把柏拉图所设计的“理念”实体虚化成“人”这一主体，这一转化的影响在近现代教育思想中是很清楚的。卢梭的自然人设想、洛克的绅士教育理想，都在寻求一个不可多得的“理念”，希望以此来提升教育功能。

因此，康德为此所做的工作就显得更有意义，他是从证明灵

① 理查德·罗蒂. 哲学和自然之镜[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1987. 11—15.

② 教育中未能重视人的主体地位，是指教育不是重视现实人的生命活动的现实需求，而是追求外在于人的某种目的，“超感性”的目的。现实的人在社会中怎样研究自身意识，在教育的世界中失落了。这个问题典型地反映了古希腊思维方式的特殊本质，是古希腊理性教育思想的核心性问题，也是区别于以后教育思想的划界性问题。