

华大博雅·教育哲学研究丛书

批判与重构

——人的形象重塑及其教育意义探索

岳伟著



华大博雅·教育哲学研究丛书

王坤庆 总主编

批判与重构

——人的形象重塑及其教育意义探索

岳伟 著



华中师范大学出版社

新出图证(鄂)字 10 号

图书在版编目(CIP)数据

批判与重构——人的形象重塑及其教育意义探索/岳 伟著.
—武汉:华中师范大学出版社,2009.1

ISBN 978-7-5622-3828-7

I. 批… II. 岳… III. 教育—研究—中国 IV. G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 187980 号

批判与重构

——人的形象重塑及其教育意义探索

© 岳 伟 著

责任编辑:何军华

责任校对:刘 峥

封面设计:罗明波

编辑室:文字编辑室

电话:027—67863220

出版发行:华中师范大学出版社

社址:湖北省武汉市珞喻路 152 号

邮编:430079

电话:027—67863040,67863426,67867076(发行部) 027—67861321(邮购)

传真:027—67863291

网址:<http://www.ccnapress.com>

电子信箱:hscbs@public.wh.hb.cn

印刷:武汉理工大印刷厂

督印:章光琼

开本:880mm×1230mm 1/32

印张:11

字数:265 千字

版次:2009 年 1 月第 1 版

印次:2009 年 1 月第 1 次印刷

定价:25.00 元

欢迎上网查询、购书

敬告读者:欢迎举报盗版,请打举报电话 027—67861321

总 序

教育哲学是教育研究中最具理论色彩的内容,也是我国目前教育学原理学科中唯一从哲学角度探讨教育问题的学科,因此,从教育哲学的学科归属来看,它既是哲学的应用学科,又是教育学的分支学科。不过,从中外教育哲学学科存在的实际情况看,似乎哲学界对其不够重视,这正如当代美国教育哲学家奈尔·诺丁斯(Nel Noddings)所说:“与其他哲学分支不同的是,教育哲学很少在哲学系中开设,如同法律或医学哲学经常在法学院或医学院开设一样,通常教育哲学是在教育学院或教育系开设。”^①不过,课程开设是一回事,从事研究则是另一回事。从历史上看,无论中外,真正的教育哲学研究乃是来自哲学家对教育理论的关注,历史上沉淀下来的教育理论精品,离开了哲学家的贡献,几乎没有多少内容。难怪中外教育哲学大家都发出感叹,真正的教育理论离不开哲学的支撑。王国维说:“不通哲学而言教育,与不通物理、化学而言工学,不通生理学、解剖学而言医学,何以异?”^②张岱年先生认为,中国古代哲学是教育

① [美]奈尔·诺丁斯著,许立新译:《教育哲学》,北京师范大学出版社2008年版,第1页。

② 转引自侯怀银:《国学视野中的教育学——王国维及其教育研究》,载《中国教育科研报告》,2007年第4期。

家的哲学,哲学与教育哲学、哲学家与教育家几乎是同一的。美国教育家杜威也曾说过,教育哲学“并非把现成的观念从外面应用于起源与目的根本不同的实践体系;教育哲学不过是就当代社会生活的种种困难,明确地表述培养正确的理智的习惯和道德的习惯的问题。所以,我们能给哲学下的最深刻的定义就是,哲学就是教育最一般方面的理论”^①。正是基于哲学家对人生意义的透彻感悟,英国教育家斯宾塞甚至断言:“真正的教育只有真正的哲学家才能实施。”^②因为,从育人的根本来看,教育的本质在于引导人生,引导人们选择人生,这就如同苏格拉底所说,未经选择的生活不值得过。

以哲学为基础研究教育,其作用主要体现在三个方面:其一,哲学观为教育研究提供方法论。任何真正的教育理论总有其哲学世界观基础,夸美纽斯的《大教学论》以培根的归纳法为基础,通过对经验和自然的归纳,提出了以自然适应性为基准的经验主义教育学;赫尔巴特的《普通教育学》建立在唯理论哲学基础上,主要运用演绎法,其教育学理论被称之为理性主义教育学;斯宾塞是19世纪中期的实证主义者,他的《教育论》一书由于推崇科学知识的教育价值,也一直被人们看做是实证主义教育学的代表作;杜威作为实用主义哲学大师,其《民主主义与教育》乃是运用工具主义的方法论写成的20世纪教育经典。在哲学为教育研究提供方法论的问题上,叶澜教授有过非常明确的表述:随着时代的变迁,一方面教育学和哲学本身都发生了很大的变化,另一方面教育学的理论基础也有一种日趋拓宽的趋势,

① [美]约翰·杜威著,王承绪译:《民主主义与教育》,人民教育出版社2001年版,第347页。

② 转引自范寿康:《哲学与教育的关系》,载《学艺》杂志,1930年12月(第11卷10号)。

然而“哲学在教育研究方法论体系中处于最高层的地位没有变化,即使在‘教育学’闹‘独立’的时期也是这样。而且,随着时代的发展,这种地位变得越来越突出,越来越被人自觉地意识到”^①。其二,哲学思维方式为教育研究提供认识教育问题的思维范式。“教育哲学”在英语国家有两种表达,即 Philosophy of education 或 Educational philosophy,前者一般是从哲学出发看教育,运用哲学思维方式探究教育问题,形成对教育的根本看法,后者是从教育问题出发,寻找哲学上的根据,为教育问题的解决提供哲学背景。如存在主义哲学运用于教育研究,人们从存在主义哲学的根本原理“存在先于本质”出发,认定教育就是要引导人为了一个真正的人的本质的实现而选择和超越,每个人都是他自己的创造者,任何别人规定的本质都不能够代替他本人的认定和追求,将个人在教育中的地位提升到以前的教育哲学中所没有的高度。再如分析教育哲学,是运用分析哲学的语言分析方法去甄别教育中的基本概念,以期建立一种科学的教育概念表达系统,提升教育理论的科学水平,正因为在教育哲学研究方法上的根本突破,在分析哲学影响下的教育哲学研究范式曾占据这个研究领域达 30 年之久^②。即使是新近兴起的后现代哲学,也为当代教育哲学研究提供了新的方法,如解构的方法、反本质主义的方法等。不过,不管哲学方法如何影响教育研究,教育研究中的“形而上学”方法始终是哲学影响教育的基本方法范式,离开了“思辨”,教育哲学就不成其为“哲学”了。其三,哲学的基本结论或观点为教育研

① 叶澜著:《教育研究方法论初探》,上海教育出版社 1999 年版,第 129 页。

② [丹麦]S·E·诺登博:《西方教育哲学近 25 年发展趋势》,载联合国教科文组织教育研究所主编《国际教育评论》(International Review of Education) 1979 年出版的纪念该刊创刊 25 周年专号。

究提供立论的基础。例如,任何一种哲学都有其关于人的形象的假定,不同的人的形象的假定对教育而言,就是一种人的培养的导向,教育的目的总是根据对人的形象的假定来设计的,并制约和影响着教育的全过程。卢梭关于“自然人”的假定,使他提出了教育的根本目的是培养“自然人”,并设计了“自然教育”的全部运行框架和秩序;席勒认定人只有达到审美的境界,才是人的真正解放的象征,于是,审美教育成为席勒所追求的理想教育,人是在审美中实现解放的;马克思关于人的“社会本质”的规定,使得所有马克思主义教育学都围绕人的社会化来培养人,人的最终归宿是处理好社会关系;斯普朗格的“文化教育学”基于“文化人”的假定,认定教育就是造就“文化人”,并通过具有文化品格的人使历史文化能够再传和延续;后现代哲学关于人的不确定性描述,既为教育提供了人的生成场景,也为引导人们从生成的人、发展中的人去看教育和学生提供了认识路径。可以说,一种哲学就是一种教育观的依托和来源,或者说,任何形式和取向的教育观念,都有其哲学基础。

就我国教育哲学的发展来看,我们在总体上承认其发展进步的同时,也应该看到其落后和薄弱的一面,特别是与国外教育哲学的繁荣相比较,更需要人们认真深入地思考和研究。在我看来,中国教育哲学落后的一个重要的表征,就是理论思维上不去。有人指责教育理论脱离实际,我倒认为是教育理论还没有从实际中脱离出来而成为真正的理论,许多研究不过是现象的描述或重复劳动,殊不知,在研究领域里的重复劳动是没有任何价值的。真正的理论是什么,就是爱因斯坦说的是“普遍定律的寻求”,是根本教育观念上的突破或“格式塔转换”。虽然我们不奢望在短期内根本改变我国教育哲学落后的现状,但应该鼓励人们更多地在教育哲学研究领域进行深层的耕作。编辑出版本套丛书,其基本目的就是鼓励和倡导教育学研究

者在理论研究领域做艰苦的探索,提出一家之言,并做到言之有理,持之有据,用新说和新见来丰富教育理论园地,也尽可能对改善教育实践有所裨益。

本丛书的基本构想就是选择国内教育学原理专业的博士学位论文及教育理论研究者的相关著作,尤其关注运用哲学方法研究教育的优秀博士学位论文。就丛书涵盖的学术领域来看,我觉得凡是研究内容为教育基本理论、教育哲学、教育美学、教育文化学、教育伦理学、元教育学、教育学史、教育研究方法论、高等教育哲学及相关理论研究的前沿性研究成果,均在本丛书选择之列。希望经过若干年的努力,形成展示教育哲学研究成果的一个平台和阵地,既为中国教育哲学的发展,也为繁荣教育理论做一点实际的工作。作为丛书主编,我真诚希望得到教育学界诸位长者和同仁的支持和扶助,更欢迎高质量的研究成果进入本丛书系列。

笔者忝列为主编,为丛书所写的上面这些话算是一个教育哲学工作者的感言,不当之处祈请方家指正。

王坤庆

2008年8月31日

目 录

引 言 “认识你自己”之于教育学的永恒性和现实性·····	(1)
一、人为什么要“认识你自己”·····	(1)
二、“认识你自己”之于教育学的永恒性·····	(3)
三、“认识你自己”之于教育学的现实性·····	(8)
四、人的自我认识与人的形象·····	(10)
第一章 人的形象的概述·····	(16)
第一节 关于人的形象的相关研究述评·····	(16)
一、关于“人的形象”本身的研究·····	(17)
二、关于人的“形象”的研究·····	(18)
三、评价与展望·····	(26)
第二节 人的形象概念的界定与价值分析·····	(29)
一、人的形象的概念·····	(29)
二、人的形象的价值分析·····	(37)
第二章 人的生存困惑与教育的出场·····	(40)
第一节 人的生存困惑与问题根源的探讨·····	(40)
一、生存困惑的现实分析·····	(41)
二、“理性人”形象的自我认识:生存危机的深层根源 ·····	(43)
第二节 问题的寻解与教育的出场·····	(52)

一、对教育的期待:相关思想的解读	(53)
二、对教育研究的期待:从关于教育学前景的一个 预言说起	(57)
三、需要澄清的几点忧虑	(59)
第三章 教育物化问题的透视	(68)
第一节 关于物化概念的论述	(71)
一、什么是物化	(71)
二、为什么要使用物化	(74)
第二节 教育物化问题的现实分析	(79)
一、功利主义的教育目的	(81)
二、机械化的教育过程	(86)
三、教育的物化与人的失落	(101)
第三节 教育物化问题的实质探讨	(106)
一、关于教育危机根源的已有认识	(106)
二、“理性人”形象:教育物化的深层根源	(114)
第四章 “理性人”形象及其批判的双重反思	(122)
第一节 “理性人”形象与教育思想的流变	(122)
一、历史的梳理	(122)
二、现实的反思	(143)
第二节 对“理性人”批判的几种人的形象述评	(149)
一、“机器人”形象与教育	(149)
二、“自然人”形象与教育	(153)
三、“游戏人”形象与教育	(160)
第五章 思维方式的范式转换	(168)
第一节 本质主义思维及人的形象抽象化的反思	(168)
一、思维方式的意義分析	(169)

二、本质主义思维方式的内涵	(172)
三、本质主义思维与人的形象的抽象化	(174)
第二节 本质主义思维的消解与生成性思维的提出	(184)
一、生成性思维方式提出的科学背景	(184)
二、生成性思维方式的特性	(190)
三、生成性思维把握“人”的主要方式	(197)
第六章 人的生成性形象的诠释	(202)
第一节 人的生成性形象的总体把握	(202)
一、人的生成性形象是可以成立的	(203)
二、“生成”是新思维范式中的“生成”	(205)
三、人的生成性形象不是一种僵化的实体	(207)
第二节 人的生成性形象的具体阐释	(210)
一、关于“生成”概念的分析	(210)
二、人的生成性形象的阐释	(215)
第七章 人的生成性形象与教育观的变革	(243)
第一节 人的生成性形象与“什么是教育”的再审视	(243)
一、教育是人类的一种“建构生成”的实践活动	(244)
二、教育是主体间的一种“双向建构”的“交往实践” 活动	(247)
第二节 人的生成性形象与教育目的观的重构	(264)
一、现实教育目的观的认识与反思	(264)
二、促进人的自我实现：教育目的观的重新定位	(266)
三、自我实现教育目的观的意蕴	(271)
第三节 人的生成性形象与教育过程的重新理解	(280)
一、“过程”本身就是“实在”：教育过程的意义探索	(281)

二、在“确定性”与“不确定性”之间：教育过程的特性 分析	(291)
第八章 人的生成性形象与教育实践的转向	(305)
第一节 生活世界：人的自我生成之域	(305)
一、生活世界理论的梳理	(305)
二、回归生活世界意味着什么	(310)
第二节 教育实践的生活世界转向	(314)
一、回归生活世界的两种态度	(314)
二、现实生活世界的遗忘：一个真实的教育问题	(317)
三、怎样回归生活世界	(319)
参考文献	(324)
后 记	(341)

引言 “认识你自己”之于教育学的永恒性和现实性

对自身的探究与追问是人类的一个永恒课题。从古希腊戴尔菲神庙的箴言“认识你自己”的告诫到后现代思想家对“人之死”的论断，可以看出人在探索与改造外部世界的同时，从来没有间断过对自身内部世界的关注与探究。

一、人为什么要“认识你自己”

人为什么要认识自身，或者说认识自身有何价值？这似乎是一个不言自明的问题。然而对于这个“无须多言”的问题仍然需要言说，否则就会在目的混乱的状态中失去探究的方向与动力，或者在错综复杂的理论面前陷入“背会了一千个答案，却不知问题为何”的迷茫困境。可以说，人为什么要认识自己是一个重要的前提性问题，也正是因为这个问题的重要性，它才吸引着很多人从不同的角度对此展开自己的言说。

德国哲学人类学家米夏埃尔·兰德曼说：“人不像其他的存在物，人并不简单地存在着，人好奇地询问和解释人自己；人的概念暗含着人类学。这并不只是任意的、理论性的思辨，它出自这样一种存在物的最深沉的必然性，这种存在物必须塑造自己，并因此需

要一个指明方向的榜样或理想以提供参照。”^① 这就是说，对自身的认识是人区别于其他存在物的重要表现，更为重要的是，对自身的认识有利于人的发展与完善。

人之外的其他存在物仅仅依靠本能在一种低水平状态下进行静态的、重复性的适应性生存。人则不同，人不仅生活，还要指导自己的生活。如何指导自己的生活？这首先需要人能够正确地认识自己。因为，“正确认识人是正确理解人关于世界的知识的前提。我们的一切决定，无论是认识上的，还是道德上的或美学上的，都取决于我们关于自己的概念”^②。从这个意义上说，人的自我认识本身就具有实践性，它关乎人的前途和命运。另外，人对自身的认识所形成的关于人的理论不是外在于人的，它影响着人的存在。这就像美国宗教哲学家赫舍尔所说的那样，“关于事物的理论，仅仅是了解它所探讨的对象。关于人的理论则不同，它形成和影响自己的形象”^③，它会“进入人的意识之中，决定着他的自我理解，改变着他的实际存在”^④。

总之，人的自我认识绝不是一种理智上的好奇，它的深层意义在于促使人更好地发展和完善自己。自我认识在本质上是人的存在的一部分，只要人存在着，他就“必须探询他自己的本性；通过自

① [德] 米夏埃尔·兰德曼著，张乐天译：《哲学人类学》，上海译文出版社 1988 年版，第 9 页。

② [美] A·J·赫舍尔著，隗仁莲译：《人是谁》，贵州人民出版社 1994 年版，第 18 页。

③ [美] A·J·赫舍尔著，隗仁莲译：《人是谁》，贵州人民出版社 1994 年版，第 7 页。

④ [美] A·J·赫舍尔著，隗仁莲译：《人是谁》，贵州人民出版社 1994 年版，第 8 页。

我认识，人享受到无穷福祉，人如果对自己不了解，则会沾染罪恶”^①。人的自我认识的发展有利于人的健康成长，而人的自我认识的消亡则必然会导致人的毁灭。可以说，自我认识是一个关系到人的命运的问题。正因为如此，卢梭才肯定地说：“戴尔菲城神庙里唯一碑铭上的那句箴言的意义，比伦理学家们的一切巨著都更为重要，更为深奥。”^② 正因为这样，自我认识问题就成了人类孜孜以求的永恒课题。对此，卡西尔说：“认识自我乃是哲学探究的最高目标——这看来是众所公认的。在各种不同哲学流派之间的一切争论中，这个目标始终未被改变和动摇过：它已被证明是阿基米德点，是一切思潮的牢固而不可动摇的中心。”^③ 事实上，认识自我并不是哲学所独有的使命，其他学科如文学、心理学、人类学、伦理学、社会学、生物学、教育学等都在以不同的形式介入人的不同层面的研究。很显然，不同学科的研究内容与研究方法是有区别的，但它们最终却有着共同的指向，那就是通过研究人，增加人关于自身的知识，从而使人的发展更加完善，生活更加幸福。

二、“认识你自己”之于教育学的永恒性

人是众多学科关注的对象，但对于教育学而言，“认识你自己”不是一个普通的问题，而是一个先于一切理论难题又统摄一切理论难题的前提性问题；它是一个理论性问题，但更是一个关涉教育发

① [美] A·J·赫舍尔著，隗仁莲译：《人是谁》，贵州人民出版社 1994 年版，第 17 页。

② [法] 卢梭著，李常山译：《论人类不平等的起源和基础》，商务印书馆 1962 年版，第 62 页。

③ [德] 恩斯特·卡西尔著，甘阳译：《人论》，上海译文出版社 1985 年版，第 3 页。

展的实践性问题。这是因为，教育学不是仅仅追求一种对人的“知识性”的理解，它始终要以一种批判、反思的目光去解除束缚和阻碍人生存与发展的各种因素，引导人不断走向自由与解放。早在17世纪，夸美纽斯就认识到了这个问题，在标志着教育学作为独立学科开始的《大教学论》一书中，他就特别强调了“认识你自己”这句格言的重要意义。他告诫人们说：

愿这不是刻在庙宇的门上，不是刻在书籍的封面上，不是刻在一切人们的舌上、耳里与眼里，而是刻在他们的心中！愿它为一切教育人的人所做到，使他们能去领略他们的工作和他们自己的美德的尊贵，使他们能用尽方法去图他们的神性的完全实现！^①

时代发展到今天，自我认识的问题仍然是一个重要的教育问题。20世纪著名的法国教育家马里坦说：“科学本身主要地既不缔造教育，也不指导教育，因为教育主要地需要懂得人是什么——人的存在的基本原理是什么，他在世界中的地位和价值是什么，他的命运是什么。”“‘人是什么？’这个问题是对任何教育哲学不可避免的开场白。”^②在国内，也有学者对此进行过明确的论述。朱小蔓教授指出：“‘人是什么’、‘人是如何存在的’，这既是哲学的问题，同时也是教育的问题。”^③鲁洁教授更是用一种饱含深情的话语向人们呼吁：“‘认识你自己’是人类面临的永恒问题，自然也必定成

① [捷] 夸美纽斯著，傅任敢译：《大教学论》，教育科学出版社1999年版，第2页。

② 华东师范大学教育系、杭州大学教育系编译：《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》，人民教育出版社1980年版，第289页。

③ 朱小蔓著：《教育的问题与挑战——思想的回应》，南京师范大学出版社2000年版，第6页。

为道德教育中需要我们永远去探索的问题。道理很清楚，不认识人自身何以识道德？何以识教育？对于人的自我认识，也许只能永远处于苏格拉底的‘我知道，我一无所知’的状态之中，也许正是这种无法摆脱的状态在激励着我们去不断探寻，不断追索，也赋予我们一种无法逃避的责任感去为此做出永远的奉献！”^①

为什么对人的自我认识在教育中占据如此重要的地位？鲁洁教授从道德教育的角度对此做了简短的回答。事实上，“认识你自己”不仅是道德教育的问题，也是整个教育的问题；它不仅是“一切教育人的人”即从事教育实践活动的人所面临的问题，也是研究教育实践活动的人所面临的问题。简言之，它就是以人的教育实践活动为主要研究对象的教育学所面临的重要问题。进一步分析，这是由教育学的研究对象和目的决定的。

教育学的研究对象是什么？由于学科的分化，对于这个问题，人们很难再给出一个统一的答案。关于教育学研究对象的认识在当前已经呈现出一种多元化的态势。但是，无论教育学的形态发生怎样的改变，它必须有自己要守护的底线（对人的教育活动的关注），否则，教育学也就失去了其赖以存在的根基。教育活动的主体是人，其使命是促进人的发展，为了使教育活动有所遵循，因此以人的教育活动为主要研究对象的教育学必须要认识人、研究人。

教育学的目的是什么？李政涛博士在把哲学与教育学进行比较时指出，“如果哲学就是爱智，教育学就是爱人、爱生命，它是与人的生存与发展直接相关的学科”^②。关注人的生存与发展也就是

① 鲁洁：《关系中的人：当代道德教育的一种人学探寻》，载《教育研究》，2002年第1期。

② 李政涛：《论“教育学理解”的特质》，载《华东师范大学学报》（教育科学版），2004年第1期。