

信仰、道德和教育： 规范哲学的考察

Glaube, Moral und Erziehung

共同理想是教育的前提，因为它是社会维系的纽带以及必然生活在社会之中的个体的生活能力的核心。但在现代多元主义社会中，却缺乏一种共同的必要的宗教信念，或意识形态，或道德观，并对学校教育和家庭教育产生了消极影响。崇尚批判理性主义的布雷钦卡，这里转向了规范哲学的教育探讨，明确指出，共同理想不仅扎根于知识和认识，还扎根于非理性主义的价值体验。

(德) Wolfgang Brezinka 著 彭正梅 张坤 译



华东师范大学出版社

教育哲学译丛 主编 钟启泉

信仰、道德和教育： 规范哲学的考察

Glaube, Moral und Erziehung

(德) Wolfgang Brezinka 著 彭正梅 张坤 译

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

信仰、道德和教育:规范哲学的考察/(德)沃夫冈·布雷钦卡著;彭正梅,张坤译. —上海:华东师范大学出版社,2008

(教育哲学译丛)

ISBN 978-7-5617-5992-9

I. 信… II. ①沃…②彭…③张… III. 教育哲学—研究 IV. G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 052995 号

教育哲学译丛

信仰、道德和教育:

规范哲学的考察

著 者 [德]沃夫冈·布雷钦卡

项目编辑 梁红京

审读编辑 蒋 婵

责任校对 侯俊华

装帧设计 黄惠敏

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

电话总机 021-62450163 转各部门 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537(兼传真)

门市(邮购)电话 021-62869887

门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 华东师范大学印刷厂

开 本 787×1092 16 开

印 张 16

字 数 245 千字

版 次 2008 年 5 月第 1 版

印 次 2008 年 5 月第 1 次

印 数 5100

书 号 ISBN 978-7-5617-5992-9/G·3471

定 价 34.80 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

译者前言

我们知道,布雷钦卡在德国 20 世纪 60 年代那场教育学实证主义之争 (Positivismusstreit) 中,抨击传统教育学缺乏科学合理性,主张一种奠定在经验科学特别是批判理性主义基础之上的教育科学,坚持教育科学的价值中立、价值无涉。这特别表现在他对与之对立的解放的教育学的态度上。他认为,“解放的教育学与科学没有关系”,只是一种教育的实践哲学或一种“世界观的”教育学。^① 他自己也构建了一个体现在《教育目的、教育方法和教育成功》的教育科学体系。但是,从本书我们可以看出,他一改对教育科学和价值中立的坚持,转而倡导起价值教育和信仰教育来了,甚至把德国信仰教育、价值教育和道德教育的危机的根源归于“批判理性主义”,主张信仰教育、宗教教育、世界观教育、价值教育和道德教育。

从布雷钦卡的教育学三分论(教育科学、教育哲学和实践教育学)来看,本书则是标准的教育哲学著作。对他来说,教育的规范问题要比经验的、技术的问题更为迫切,因为当时德国存在着因激进的价值批判和文化多元主义所引起的信仰和价值危机。

二战后,一个重要问题摆在德国教育界之前,即在根除法西斯主义的价

^① Brezinka, Wolfgang: Die “Emanzipatorische Paedagogik” und ihre Folgen. Source: In: Pädagogische Rundschau, 35 (1981) 6, S. 366.

价值观之后,还剩下什么样的价值观?在这个“零起点”之下,博尔洛夫(Otto Friedrich Bollnow)提出了“朴素的道德”(Einfache Sittlichkeit),但由于当时更为紧迫的任务是社会重建,集中精力于经济建设,因而并未十分关注价值、信仰等问题,对纳粹政权的深入批判和反省也被延迟了下来。直到1958年一群极右派的青少年在犹太人教堂和墓碑上涂抹纳粹党徽以及口号时,才引起德国民众的震惊,认为法西斯极右派政权可能再复兴。阿多诺1959年在演讲中指出,这些外在的、反民主的极权趋势并不可怕,潜藏在民主社会中的极权主义思想才更具有威胁性。纳粹政权的出现并不仅仅是少数纳粹领导人造成的,它具有普遍的民众和民众心理基础。在对纳粹政权出现和当时德国社会中极权因素的深入分析和探讨的同时,德国发生了轰轰烈烈的学生抗议运动。这种实践的抗议和批判运动,同时引发和促进了理论的批判,在教育上的反应就是深受法兰克福学派影响的批判教育学(又被称为解放的教育学)。这种批判教育学关注社会正义和政治平等,强调社会批判和意识形态批判,反对一切形式的压制和价值灌输。在这种教育思潮的影响下,1969年上台执政的社会自由联盟,在社会民主党执政的黑森州和北莱茵威斯特法伦州等联邦州为学校教学制定了文化革命式的教育计划,主张价值批判和学生的自主权利。北威州1980年发表非官方的《德国儿童宣言》甚至称,“儿童具有建立自己家庭的权利”,“有权确定自己的性生活和生产后代”。在这种风气下,社会民众的价值观也发生了变化:从重视社会责任、社会义务和社会认可转向重视权利、自我中心和自我实现。

与此同时,德国社会的文化多元主义的特征日益明显。社会成员之间的生活风格、道德观和价值观方面的差异日益增加,加上一种几乎不受限制的批判自由,于是,德国社会出现了严重的意义危机:青年学生骚乱、抗议,吸毒,冷漠,退入另类的文化群体,蔑视规范、制度、传统和权威,讽刺、厌恶、玩世不恭、麻木不仁和自私自利。甚至许多教师也都信仰缺失、道德薄弱、快乐至上、满足现状、逃避冲突和退隐顺从。20世纪70年代中期,德国一些政治家和教育专家深感忧虑,担心一旦对社会共同的基本理想的认可突破了最低的必要底线,一旦出现了对共享的价值理想的怀疑、宗教观世界观

的相对主义和道德虚无主义,那么将会危及整个社会的稳定和存续。于是,这些人开始重新考虑学校和教师向年轻公民传递社会规范的基本原则的责任,重新强调学校的价值教育的任务,传递肯定性的精神倾向。

1978年,在当时的巴登符腾堡州文化部长魏赫尔姆·汉恩(Wilhelm Hahn, CDU)的倡议下,德国召开了一次以“勇于教育”(Mut zur Erziehung)为主题的会议,主张进行“价值教育”、“道德教育”或者“性格教育”。1979年,柏林州学校督导、社会民主党党员巴特(Bath)在“学校教育、教学任务的30个主题”中主张,教育必须传递信仰,促进信仰;科学取向不是教育、教学的唯一标准,伦理的标准同样重要;教育也必须重视权利和义务之间的关系。巴特赞成把美德、尊重、敬畏和信任、服务精神和履行义务、热爱家乡、热爱祖国作为重要的社会整合因素。他还指出,教育者必须拥有不倦地向成长中的一代展示什么是人生的意义的勇气和力量。

因此,与德国60年代末和70年代初的批判教育学的主张不同,1978年以后的倾向是反对“解放”,主张儿童的成长需要理想,需要真正的权威,需要勤奋的美德,需要秩序。

布雷钦卡提出,解放的教育学不是为了保持一个社会,而是分裂一个社会。他把这种教育学称为新左派的教育学,视之为“政治的和道德的唤醒运动”^①,并且断定“真正的”解放教育学并不关注个体的福祉,而是力求改革社会秩序,代表了一种乌托邦的社会主义的世界观,^②必然会流于一种教育专制。^③他还从批判理性主义的角度把德国批判解放的教育学所主张的“解放”、“自我决定”、“成年状态”视为一种虚假的教育目的。正是在这种背景下,布雷钦卡提出了自己对信仰和价值教育的思考,他称这种思考为规范哲学的考察,以区别于他所崇尚的批判理性主义的经验教育学。

① Wolfgang Brezinka: Die Pädagogik der Neuen Linken: Analyse und Kritik, Reinhardt, Ernst, 1973, S. 12f.

② Brezinka, Wolfgang: Die “Emanzipatorische Paedagogik” und ihre Folgen. Source: In: Pädagogische Rundschau, 35(1981)6, S. 368.

③ Wolfgang Brezinka: Die Pädagogik der Neuen Linken: Analyse und Kritik, Reinhardt, Ernst, 1973, S. 19.

布雷钦卡认为,教育要以作为教育目的的共同理想为前提。这些共同的理想是对个体的生活能力和群体的利益来说是重要的、因而需要加以促进的人格特征的说明。其中宗教的或世界观的取向安全和道德行动能力处于重要的优先位置。但是,这些人格特征并不仅仅源于科学认识和批判思考,而且还扎根于价值体验和信仰信念,反对以科学和理性的名义对信仰进行摧毁。

尽管这种理想没有认识上的真理内容,却是一种必要的假设、必要可少的虚构、有用的虚构、必要的意识形态或美丽的幻象。因为它们会给予我们的生命以意义、幸福和安慰,给予群体以凝聚力、秩序和团体感。正是科学的启蒙、意识形态批判和非神秘化导致了世界的祛魅,导致了当今社会的“道”的危机。布雷钦卡指出,在当代,把客观的认识作为真理的唯一源泉的观念传播得越广,陷入内在精神困苦、恐惧冷漠世界的空虚之人就越多。他在本书还研究了尼采的“必要幻象说”。

尼采在被称为探讨“现代灵魂的病理学史”的《历史对生命的利弊》中指出,过多的历史知识会对人们的内心世界及由此对人的行动能力以及群体的健康造成危害。尼采这里所说的历史知识是文化财富的知识,还包括科学的认识和科学。在他看来,如果人类的分析冲动得不到控制,一味地指向信仰和爱,疯狂地粉碎、拆分人的存在的所有基础,那么,就再也不会有什么来支持生命了。因此,对于个体、民族和文化的健康来说,需要“非历史”与“超历史”的态度。“非历史”是指遗忘以及把自我限制在一个有限的范围内的艺术和力量。“超历史”指称那些使眼光离开演变而转向赋予个体永恒特性,并具有同样意义的艺术与宗教的力量。因为只有在对艺术与宗教的永恒和稳定的信仰中,人才能获得其所有安全和休憩的基础。

启蒙(Enlightenment)是光,但是强烈的光(启蒙的过分发展)会灼伤人类,因此,尼采指出,每一个体、群体和民族都需要虔诚依恋一些未经反思的

信仰,以作为保护性、遮蔽性的云层。只有在这种幻象式的云层之下,个体和群体才能生存,才有创造力。如果认识能力、知识和科学的价值不受作为“解毒剂”的信仰的约束,就会对人、文化和民族产生伤害。

布雷钦卡认为,这种“幻象式的云层”就是作为教育的目的的“生活能力”(Lebenstüchtigkeit)中的宗教信仰、世界观和价值哲学。人的内在统一性、生命的意义感,个体对群体的关联感也都取决于人的信仰。没有恰当的信仰,就不存在个体的生活能力;没有共享的信仰,也就没有群体的凝聚。投身于一定宗教和价值观之中,不仅是人的基本权利,同时,也是人的基本义务。

如何获得这些信仰和价值观呢?通过习惯和教学。布雷钦卡认为,人的特性取决于其所属的社会及其文化,也取决于他个人的努力。对符合规范的体验方式和行为方式的习惯是生活能力的必要条件^①,“这种道德能力的获得和保持依赖于相对持久的社会的生活秩序”。显然,布雷钦卡认可亚里士多德的伦理学观点,强调对现存规范的适应和习惯。

在教学方面,布雷钦卡强调具有实质内容的教育目标,反对把所谓的批判意识和批判能力作为学校教学的主要目标,反对单纯的形式的教育目的。在他看来,用形式理想代替有实质内容的理想是一种幻象;不存在只拥有形式特征的、有生活能力之人。人也不大可能只获得形式的特征而不拥有、至少是短暂拥有实质的特征。“不存在没有思想内容的思维,而且,每一次的特定思考也都放弃许多其他可能的思想内容。不存在没有意志内容的意志,而且,每一种特定的意志也都放弃了许多其他可能的意志内容。不存在没有情感内容的情感,而且,每一种特定的情感也都放弃了许多其他可能的情感内容。每一种心理活动都是有内容的、有对象的或有意向的,并且每一种相关内容都排除其他可能的内容。人格就是通过人对特定的经历的加工、对特定目的的追求从而对特定内容的掌握而形成的。他的知识是关乎特定内容的知识;他的能力是拥有特定内容的能力;他的态度、观念、价值观

^① Wolfgang Brezinka: Tüchtigkeit-Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles Ernst Reinhardt Verlag, 1987. S. 68 - 74.

和信念都不是形式的,而是拥有特定内容的倾向。这些倾向都是与外在世界的对象进行有内容的交往和探讨的结果。同时,这些对象也由内容决定的。”^①

在布雷钦卡看来,核心的教育目的必须是有实质内容的目的。在信仰和世界观的教育方面,每个群体做法都有点教条主义,都会要求其成员加以认同,并据以行动。每个群体在传递其规范的价值取向时,并不仅限于理性主义的传授和证辨,而是从其年轻成员诞生的第一天起,就不遗余力地通过一切途径有意、无意地对其所有精神领域,当然特别是其将来生活及其情感核心施加影响。针对崇尚“解放、无压制和自我实现”,反对一切形式的“压制”或者“灌输”的解放教育学,布雷钦卡指出,从实在人类学和历史的角度来看,对“灌输”的总体拒斥是站不住脚的,因为要成功地传播积极的道德态度也唯有通过“灌输”的方式,从孩提时代就开始对个体的整体人格施加影响。

布雷钦卡认为,在信仰教育方面,父母承担主要责任,国家应该适度保持中立。这也是与《欧洲人权公约》、《联合国国际人权公约》以及受其影响的现代国家宪法是一致的。国家不能把家庭和小团体的信仰一概斥为迷信。因为个体的道德就扎根于小团体。消灭了这些小团体,甚至家庭,个体的道德也就没有根和本了。家庭在这方面的责任的推脱,也会产生灾难性的后果。对此,戈尔巴乔夫在论述苏联的社会主义国家的问题时指出:“我们的孩子和年轻人的行为问题,我们的道德、文化、生产中的许多问题,部分是由于家庭纽带关系不牢固及家长对其承担责任的忽视造成的,一个全日职业妈妈没有足够的时间顾及她们每日的义务:操持家务活、抚育孩子和创造良好的家庭氛围。”^②

但是,在家庭教育功能日益衰弱的今天,信仰和价值教育只能是国家的事务。学校是除法律秩序外,国家达到这一目的的最重要的手段。学校不仅是为了个体利益如在教育培训和提升社会地位方面的机构,它同时也服务

① 本书德文版第127页:Wolfgang Brezinka: Glaube, Moral und Erziehung, Ernst Reinhardt Verlag, Muenchen/Basel, 1992.

② 转引自本书德文版第196页,“同上”。

于公共利益:保持国家的文化统一和基本的道德共识。世界观和宗教信仰的越是分化和个性化,文化越是复杂,信仰团体之间的极化越是严重,公共学校作为保存共同的取向财富并把它传递给下一代的保护机构的重要性就越大。

三

布雷钦卡的这些论述对于价值批判、价值虚无和价值多元日益明显的中国、中国教育特别是道德教育来说,具有重要的启示意义。

我们知道,中国自古以来就是个德育大国。德育常常被理解为教育的核心目的,甚至是唯一目的,凌驾于人的知识获得和能力培养之上。德育成功了,便是教育成功了;德育失败了,便是教育失败了。即使是今天,我们仍然极其重视德育问题,认为教育的主要问题在于德育,并将相当一部分的精力放在德育的实践和德育的研究上。但是,与这种强烈而大量的关注相反的是,目前教育问题最多的却恰恰在于德育。我们几乎不需论证,完全可以从实践中和各种问题的讨论中直观感受到这一点。如果宽泛一点去理解德育的话,我们还会发现,德育问题也是文史哲期刊中为数不多的跨学科的主题之一。显然,不仅是教育界,甚至可以说整个社会都在关注所谓的德育问题,并提出了各种各样的难以计数的“有针对性”但却收效甚微的改革方案和“灵丹妙药”。

为什么一个德育大国的教育问题最多的却正是德育?为什么方案越多,问题越多?越来越多的方案,恰恰是在证明这些方案本身的无效。这自然会有诸多的复杂因素在起作用,但是,从布雷钦卡的论述来看,我们是否忽视了德育中的信仰和价值教育问题,以至于用力越大,其去目标越远。

“德育”的全称是“道德教育”,也许正是这种习惯性的简化缩减了道德教育的含义。我们认为,道德教育包括两个既有彼此界限又相互联系的部分:道育和德育。这两者之间的关系取决于“道”和“德”之间关系。

如果把“道”视为一种“不变之理,当然之则”,把“德”(德者,得也)视

为“道”的领悟和落实,那么,“道”与“德”连在一起,乃是自然的运行法则,落实在我们的日常生活之中之义,正所谓“道通天地,德修于己。”这样看来,“道德教育”实际上就是使人对一种“道”的领悟和尊崇。而“德育”的简称和习惯化意味着我们忽视了更为根本的隐蔽性的“道”,而专注于显现性的技术性的“德”,并总是在后半截下功夫,致使“德”无所归属,无所生发,无所援助,没有本根,没有源泉,孤苦伶仃。“尊德性”的陆九渊认为,学习要“先立其大本”,朱熹的“支离事业”(“道问学”)会竟至于浮沉。当然,没有“德”的功夫(“道问学”的功夫),“道”的大体(“尊德性”的功夫)亦虚无缥缈,与人无关。朱熹指出,佛、道两家过分专注于“道”而忽视“道”的落实即“德”,未能“上学下达”。“道”与“德”只有上下贯通和相互援助,才能“根深而叶茂”,生机盎然,使人“活泼泼地”。

其实,在儒家创始人孔子那里,“德”和“道”也是统一的,而且,在某种程度上,“道”更为根本。他提出“君子务本,本立而道生”,“朝闻道,夕死可矣”。他还对子夏说,要做一个有“道”关怀的儒士,“女为君子儒,无为小人儒”(《论语·雍也》)。正是这种“道”(“志于道”)的关怀,才使得“士”不会“耻恶衣恶食”,才使得君子能够“谋道不谋食,忧道不忧贫”;才能使得“君子食无求饱,居无求安,敏于事而慎于言,就有道而正焉”;才能“志于道,据于德,依于仁,游于艺”。尽管孔子也提出了很多“德目”,但是,他的“德”主要是一些外在的规范,即“礼”。在他看来,这种礼必须根植于“道”(即仁。在宋明以后,“仁”的形上意义更为明显),只有这样,“视思明,听思聪,色思温,貌思恭,言思忠,事思敬,疑思问,忿思难,见得思义”,“非礼勿视,非礼勿听,非礼勿言,非礼勿动”,才不会是毫无意义的形式,修行起来,才不会觉得劳苦疲倦。

由此看来,目前的“德育”问题,也许是“道育”或“道”的危机所引起的,从而使得前者没有强大的支撑。因为,大致说来,我国目前在一定程度上存在着以下几个方面的“道”的危机:

第一,所谓“道”的真空。近代以来,传统文化中的“道”受到了批判,并在这种批判中走向衰弱,1949年以后,这种传统的“道”几乎丧失了或被阻断了,新的具有意识形态性的“道”替代了传统的“道”。当然,随着1978年

改革开放的不断推进,这种意识形态的“道”的普遍有效性受到了质疑和挑战,确切地说,意识形态的“道”与应该的或现实的“德”出现了某种程度的脱节,共产主义公有制意识形态与市场经济私有化的现实之间存在一定的矛盾。有学者称之为“失范”,其实,应该说这是一种“失道”,一种是传统的“道”;另一个是意识形态的“道”。所谓“真空”,就是旧“道”不断衰微,而新“道”尚未确立。

第二,经济逻辑排挤了“意义逻辑”,社会出现了一定的意义危机。对经济和市场经济的(过分)强调,使得经济活动和经济活动的理念逐渐向文化领域渗透,导致了文化活动的经济化趋向。在教育领域的表现就是,道德教育的经济化和市场化。在有些中小学甚至给值日、打扫卫生和社会公益活动定价,并且可以承包和交易。这其中还表现在市场经济的私有化目标对当前我国强调公有化的意识形态安全的排挤和制约。

第三,与上面一个问题相联系的是,因为要实现社会主义现代化,因为要发展经济,所以过于强调科学技术就是生产力,或第一生产力,从而在一定程度上导致了科技中心和技术霸权,削弱了人文主义和人文精神。尽管技术理性在中国本身也并不发达,但是对人文精神的排挤也是存在的。

第四,社会发展和全球化带来了“价值多元”,由此形成了多样性的甚至彼此冲突的“道”的并存。社会的发展必然会带来一定程度的价值多元。这一方面因为社会的发展导致了社会的分化和社会的阶层的增加;另一方面,随着人基本的需求得到满足以后,更高的需求和兴趣出现了多样化趋势。这本来是一个正常的现象,不过,对于一个正在走发展中国家的现代化之路来说,过分的多元对于国家的进一步发展具有潜在的威胁。多元的彼此冲突的“道”,也使得个体的“德”无所归依或一致,不利于社会整合和价值整合。

布雷钦卡指出,西方必须面对没有上帝的文化危机和教育危机。相应地,逐步现代化和民主化的中国,必须面对没有官方意识形态主导的文化危机和价值教育危机。对于我们而言,迫切需要寻求一种新的“道”,以落实和安顿我们不断强调的、对个体和集体生死攸关的“德”。其关键在于确立(最低)共同理想之道。尽管这种并不完全扎根于科学和理性的共同之“道”还在形成之中,但是它不应该脱离传统之道;不应该脱离世界“大道”;

不应该脱离马克思主义之道。

一方面,这种“道”不仅涉及传统的道德规范,而且包括母语中的经典文学、艺术和历史阐释,还包括哲学性的智慧学和宗教神化等的科学之外的所有意义资源。因为人类的规范取向还根植于道德以外的、依赖于传统的广大资源。世界上没有一个国家割断自己的传统而获得发展。1984年,美国提出了《必须恢复文化遗产应有的地位》的报告,倡导学生了解西方文化的渊源及其发展,其中包括掌握社会、宗教、艺术、文学和政治的主要趋向和基本年代知识;仔细阅读数部英美和欧洲文学巨著;了解哲学上最重要的思想及争论等。1987年,美国出现了两本畅销书,一本是阿兰·布鲁姆的《走向没落的美国精神》,另一本是赫什的《文化扫盲:全体美国人须知》,这两本书的一个共同点,是关注美国社会的认同危机,强调所谓传统的、基本的价值观教育,否则会危及整个社会的凝聚力和纽带。

先儒有言曰:“乾称父,坤称母;予兹藐焉,乃混然中处。故天地之塞,吾其体;天地之帅,吾其性。民吾同胞,物吾与也。”这种“民胞物与”、“天人合一”的精神具有强烈的宗教取向。这种取向是一种特殊的审美意味,且没有宗教的界限和偏执。林语堂也说,诗歌就是中国人的宗教。传统的教育也是发于美和完成于美的过程(“兴于诗,立于礼,成于乐”)。蔡元培先生死前仍念念不忘的(科学救国和)“美育救人”,对于当下的中国来说,应该转化为对传统的熟悉和尊重。“人穷则返本”;“慎终追远,民德归厚矣”。

另一方面,“这种新道”不能脱离人权、生态、和平与依法治国等世界“大道”,当然也不能脱离已经成为我们文化一部分的马克思主义。至于这三者如何整合和融合,不仅是教育的责任,同时还是整个社会的责任。显然,如果这三者整合不好,“德育”危机将会不可避免。“嚶其鸣矣,求其友声”,希望引起同仁对这个问题的关注,则是翻译本书的初衷。^①

彭正梅

2008年1月1日于德国柏林洪堡大学

^① 本书第二章前两节、第四章、第六章为张坤翻译,由彭正梅校对。

前 言

对于需要我们警惕和斗争的未来,我们要满怀拯救性的敬畏,而不是背负折磨和摧毁我们心灵的软弱和一无所为的恐惧。

——托克维尔

教育要以作为教育目的的共同的理想为前提。这些共同的理想是对个体的生活能力和群体的利益来说是重要的、因而需要加以促进的人格特征的说明。其中宗教的或世界观的取向、安全和道德行动的能力处于重要位置。但是,这些人格特征并不仅仅源于科学认识和批判思考,而且还扎根于价值体验和信仰信念。然而,在我们这样一个多元主义的社会中缺乏一致的价值认同和坚定的信仰。

这会给家庭和学校的精神教育和道德教育带来什么样的影响? 尽管精神教育和道德教育比以前要困难得多,但是,教育者就可以因此而加以忽视吗? 肯定不可以,如果他们自己相信特定的精神、道德的信仰财富对于生命的价值的话。不过,如果教育者自己都对重要的宗教的、世界观的或道德的问题感到不确定,那么,他们如何完成自己这方面的教育职责? 如果他们自己对为其提供支持的信仰内容都持怀疑态度,如果教师自己都对传承的理想感到疏离,同时又缺乏可信的其他理想,那么,他们是否还能够帮助儿童和青少年寻求他们的精神的和道德的支持? 难道不可知主义、主观主义、悲观主义和虚无主义就是我们这个多元文化不可避免的后果,抑或是可以或应该通过教育手段以帮助青少年远离的、可以避免的恶?

今天,许多教育者对此忧心忡忡,因为这些价值问题和规范问题并不能

仅仅通过科学手段加以解决。对于人类及其群体来说,这些问题要比探讨教育科学的经验的、技术的问题要更为紧迫。因此,我们需要教育的规范哲学作为教育科学的补充。

本书是我探讨宗教教育、世界观教育和道德教育的哲学基础的文章集,并试图从规范的角度尽可能把这种探讨建立在国际人权宣言和德国、奥地利和瑞士的教育法之上。希望本书能够有助于教育理论对具有重要的生命意义的价值问题和规范问题给予其在人的生活实践中应有的重视。

本书的意大利版也于 1992 年在罗马问世,其书名为 *Credenza, Morale ed educazione*,出版社为 Armando Editore in Rom。

我将本书献给我的夫人——生于 Schleifer 的艾利卡·布雷琴卡夫人 (Erika Brezinka)。她给予我许多的帮助、建议和鼓励。40 多年以来,她富有理解性地陪伴了我的所有写作工作。这本书的主题——知识和信仰、认识和爱之间的冲突对于生活和教育的影响——是我们共同努力的结果,因此,它不仅源于教育的理论思考,同时也是源于我们共同的生活经验。

Telfes im Stubai (Tirol),

1991 年 12 月 20 日。

沃夫冈·布雷钦卡

目 录

译者前言	1
前言	1
第一章 今日的教育目的:问题与对策	1
一、什么是教育目的	3
二、教育目的的一般问题	6
1. 产生问题	7
2. 内容问题	8
3. 语言问题	9
4. 论证问题	10
5. 实现问题	11
6. 法律问题	12
三、多元主义社会中的教育目的问题	13
1. 价值变迁问题	16
2. 自由主义问题	18
四、制定必要的教育目的的指导方针	20
1. 对于共同的人格理想的不可或缺性的澄清	21
2. 对伪教育目的的批判	21
3. 对不充分的教育目的的批判	22
4. 对教育目的中的法律与道德因素的现状与不足的考察	24
5. 评价、决定和奉献	30

第二章 信仰与教育:作为教育哲学问题的信仰的功用和真理	32
一、承担培养受教育者的生活能力的任务的教育者	32
二、信仰作为生活能力的组成部分	34
三、生活能力的世界观方面的现代不确定性	41
四、实用主义的出路:双重“真理”,“有用”即“真理”,“有用”对 “真理”的优先性	46
五、关于信仰的实用主义诠释的几个例子	48
1. 康德:必要的假设	48
2. 朗格:不可或缺的理想	49
3. 瓦英格:有用的虚构	52
4. 莱奥帕尔蒂:美丽的幻象	54
5. 詹姆斯:促进生命的信仰	58
6. 席尔勒:经过实践考验的信仰	60
7. 帕雷托:有用的理想	62
8. 莱姆伯格:不可或缺的意识形态	63
9. 乌纳姆诺:慰藉性的信仰建构	65
10. 克拉科夫斯基:不可避免的神话	69
六、从规范的教育哲学的视角对信仰的实用主义诠释的评价	72
1. 宪法的规定:良心自由、宗教自由和宗教教学	73
2. 受教育者以及共同体的福祉是最高评价原则	74
3. 相反的立场:唯科学主义及其不足	76
4. 实用主义的长处:务实的人相和较少的风险	80
第三章 尼采的“必要幻象”说	82
一、“必要幻象”说	84
1. 知识、幻象和精神健康	84
2. 真理、怀疑和科学的危险	87
3. 所建议的解决途径:根据承受压力的能力来承受知识与信仰之 间的紧张关系	90