

走进教育 理解教育者 认识教育学

NEW THEORY  
OF PHILOSOPHY  
OF EDUCATION

# 教育哲学新论

刘庆昌◎著



科学出版社

走进教育 理解教育者 认识教育学

# 教育哲学新论

---

刘庆昌◎著

科学出版社

北京

## 内 容 简 介

本书不是教育哲学的教科书,而是作者对自己长期以来关于教育及其相关问题哲学思考的系统总结,具有明显的创新性质和启发意义,是国内较少的个人教育思想和理论著作。

本书共分四个部分。绪论“管窥教育哲学”表达了作者的教育哲学观。随后,本书分三篇,分别对教育、教育者、教育学进行了深刻、细微的论述、分析和阐释,形成了独具特色的教育哲学新思路和新认识。书中关于教育本质、教育精神、教育情感、教育思维,以及教育学基本问题的探讨,既能植根于悠久的历史思想历史,又独辟蹊径,察人所未察,发人所未发,在继承的基础上有所发展。

本书适合教育(学)研究者、大学教育学专业的本科生、研究生阅读。

### 图书在版编目(CIP)数据

教育哲学新论 / 刘庆昌著. —北京: 科学出版社, 2018.12

ISBN 978-7-03-059866-0

I. ①教… II. ①刘… III. ①教育哲学 IV. ①G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 265260 号

责任编辑: 付 艳 崔文燕/责任校对: 何艳萍

责任印制: 张欣秀/封面设计: 铭轩堂

编辑部电话: 010-64033934

E-mail: edu\_psy@mail.sciencep.com

科学出版社 出版

北京东黄城根北街 16 号

邮政编码: 100717

<http://www.sciencep.com>

北京虎彩文化传播有限公司 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

\*

2018年12月第 一 版 开本: 720×1000 B5

2018年12月第一次印刷 印张: 22

字数: 360 000

定价: 99.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)



**刘庆昌** 男，1965年11月出生，山西省河津市人，教育学博士，山西大学教育科学学院教授。主要从事教育哲学和教学理论研究，在教育原理、教育知识哲学、教育工学、教学理论等领域进行了有益的探索。著有《教学艺术纲要》《教育者的哲学》《教育知识论》《教育思维论》《广义教学论》《教育工学》《思想者的逻辑》。

本书不是教育哲学的教科书，而是作者对自己长期以来关于教育及其相关问题哲学思考的系统总结，具有明显的创新性质和启发意义，是国内较少的个人教育思想和理论著作。

本书共分四个部分。绪论“管窥教育哲学”表达了作者的教育哲学观。随后，本书分三篇，分别对教育、教育者、教育学进行了深刻、细微的论述、分析和阐释，形成了独具特色的教育哲学新思路和新认识。

书中关于教育本质、教育精神、教育情感、教育思维，以及教育学基本问题的探讨，既能植根于悠久的教育思想历史，又独辟蹊径，察人所未察，发人所未发，在继承基础上有所发展。

责任编辑：付艳 崔文燕

封面设计：铭轩堂

## 序

时间真的有如白驹过隙。自庆昌 2005 年在西北师范大学教育学院获得教育学原理博士学位至今瞬已十二年有余。在这十多年时间里，他置身于教育教学工作第一线，并担负着有关教育管理的诸多行政事务。但在这些工作之余，他一直未忘学习与研究，始终认真治学，潜心学术，孜孜不倦，耕耘不息，已先后出版《教育者的哲学》《教育知识论》《教育思维论》《广义教学论》《教育工学》等教育学专著。在此过程中，我不能不对他所表现出的专心致志、锲而不舍的敬业、为学精神和取得的斐然成绩留下深刻印象并给予充分的肯定。

在庆昌的这些著作中，我们可以看到这样一个特点：其基本内容和他所表现的学术旨趣、学术功力和其思考所及的重心，主要集中在知识、思维、哲学方面；他的教育研究主要是一种理论研究，而这种教育理论研究无不与知识、思维、哲学这些更为宏观的理论问题密切相关。这本《教育哲学新论》便是他二十多年来以哲学的方式对教育与相关问题所作思考的心得总结。可以想见，这本书的问世在作者至今为止的著作生涯中占有何等重要的地位！

该书从结构上来说，包括绪论在内，由四部分组成，即管窥教育哲学、论教育、论教育者和论教育学。其标题为“管窥教育哲学”的绪论部分所要表达的便是作者的教育哲学观。随后三部分的内容则是作者对教育、教育者、教育学分别作的分析与阐释。作者申明，这不是一本教育哲学的教科书，而是一本旨在表述作者本人教育思想和教育理论的专著，可供教育研究者，大学教育学专业的本科生、研究生阅读。

基于此，读者朋友自然也可想见，该书跟作者以往的著作一样，会是一本用心之作，而且作者以其独特的视角，独辟蹊径的思路，酣畅淋漓地将该书呈现在读者朋友面前；察前人之所未察，发前人之所未发，亦言人之所未言，会在理性上使人得到深刻的启迪。请读者朋友自己去品读、发现和思考。我这里就不再作具体的介绍和言说了。他是一个惯于和善于对教育作理性审视的学者，也在这里不由地引发了我对一些有关问题的联想和言说。由此联想的便是“人文社会学者应是一种什么样的人”的问题。之所以要把它言说出来，是因为想就此问题和大家作些学术交流。下面这些文字便是我一时所及的联想、感想和言说的内容。

读了庆昌的这本著作后，我联想到“人文社会学者应是一种什么样的人”的问题。我首先想到英国著名哲学家罗素曾说过，一个人是和他所了解和思考的相等，即你了解和思考着什么，你就会是什么样的人。

我也想起了18世纪法国著名思想家卢梭说过，无论男性还是女性，实际上人只分为两类，即有思想的和没有思想的，其差别几乎完全归因于教育。

我之所以想起罗素和卢梭说的这些话，就在于内心的赞同，正如我也赞同哲学家费尔巴哈说的“人就是他所吃的东西”这话一样。当然，费尔巴哈说的“所吃的东西”，我以为不能把它理解为人们日常所用的食物，而是指精神食粮。正是基于这一点认识，我们可以从一个人的读物大致判断他的精神品级，也可以从他所写的作品认识其人，并判别出他是什么样的人。一个在阅读和沉思中常与古今中外哲人和文豪倾心交谈的人，与一个只读明星逸闻和凶杀故事的人，当然会有着完全不同的内心世界，并且可以说他们生活在完全不同的外部世界，因为世界本无定相，它对于不同的人呈现出不同的面貌。正是基于这样一种认识，我们完全可以同意这样一个理念：凡是用心灵反映世界的人，在某种意义上，就和世界一样伟大。

卢梭对人的划分方法，我以为和罗素上面说的话，在精神上是相通的，实际上都是在肯定人的精神价值，肯定人的高贵在于思想、在于灵魂。在

这方面，思想家们的有关言论是很多的，而且大多思想认识一致。

“人只不过是一根苇草，是自然界最脆弱的东西，但他是一根能思维的苇草。”这是法国思想家帕斯卡尔的一句名言。他的意思是说，人的生命像苇草一样脆弱，宇宙间任何东西都能置人于死地。可是，即使如此，人依然比宇宙间任何东西都高贵，有思想正是人类尊严和价值的最高体现。我们当然不能也不该否认人的肉体自身生活的必要，但是人的高贵在于其有思想和有灵魂的生活。作为肉体的人，并无高低贵贱之分。唯有作为有思想、有灵魂的人，由于内心世界的巨大差异，才分出高贵和平庸，乃至高贵和卑鄙。

珍惜内在的精神财富甚于外在的物质财富，这是古往今来一切贤哲的共同特点。丰子恺先生说的下面一番话其意也同样在此。丰子恺曾说，人生像一幢三层楼的房子，第一层是物质的，第二层是精神的，第三层是灵魂的。世间大多数的人就住在第一层，一辈子忙于锦衣玉食、尊荣富贵；少数人如学者、艺术家等，不肯做本能的奴隶，即专心学术文化；更有少数人对于第二层还不满足，还要爬上楼去探求人生的究竟。无疑，丰子恺先生说的这番话对我们有关人生价值与意义问题的思考也是很有启迪作用的。

有思想，其实就是指生命的有灵性或说是有灵性的生命，所以思想和灵魂实际是合二为一的关系，并在总体上包括在精神生活之内。常听到一个说法是“这个人有自己的头脑”。这其实也是一个意思，只是这是一个比较形象的说法。有思想，往往和有头脑相混淆。

一个有头脑、有思想的人常会以人生、社会、世界作为自己思考的对象。他的大脑可以包容整个宇宙，并在此基础上建构自己比较系统、完整的世界观、社会观、人生观，并以此来观照大千世界和客观事物；站得高，看得远，能洞察万事万物幽微之理，表现得内心强大而不会随波逐流、趋炎附势、俯仰由人。

其实，对于世间的一切学问，从高处来看，无论哲学、科学、艺术，



其着眼点虽不同，表现方式虽各异，但其共同的目的总在于使我们对世界获得明确的认识，对人事获得合理的态度，对思维获得严密的方法。学问全境，就是对宇宙、人生全境的探讨与追求，各门学科不过是由各种不同的方向和立场去研究宇宙和人生而已。

但是，我对卢梭所说的“几乎完全归因于教育”也不完全赞同。我的看法是既归因于后天的教育，也与人的先天禀赋、神经类型等有很大关系。一个人如先天禀赋不良，纵然受了很多教育，也不能保证其必有思想。同样，一个人有学问不同于有思想，即有学问的人不一定有思想。有些很有学问的人看不清事物背后的逻辑规律，看不清事物的根本和是非，这些都说明思想和学问并非可以等同，它们并非在同一层次。但是，有思想的人虽不一定在某种学问上有专长，但一定有超越一般学者的见解。不过，有思想有头脑的人还需努力学习、接受教育，不断提升自身的素养，使自己成为一个既有思想又有学问的人，因为思想总要以学问为依托。一旦他有了学问之后，这种学问会更为彻底与深刻，而成为一种有思想的思想或说有思想的思想，使思想与学问融为一体，成为人们真正需要的真学问，而其作者便是既有思想又有学问的持有者。所谓教育，也应包括其人生经历和阅世之所得在内，其经历中所受过的寂寞与坎坷尤为重要。总之，一个人之所以会有思想，除了接受教育一途外，也需要先天所赋予资质的支持和后天生活中所经受的痛苦磨砺。

思想，是人类从野蛮向文明过渡中逐渐发展起来的一种能力，也是只有人才具备的能力。然而，对人来说，思想是比简单的生存需要所付出的体力劳动艰巨得多的一种劳动，是对形而下的生存的一种形而上的超越和升华。这对人无论如何是一种不太愿意接受的考验，所以人是能不思想就不思想的。一旦人出现了某种特殊的“形势”，或出现了刺激他的思想的“问题”，这“形势”或“问题”会要求他作出抉择；如果他不作出抉择，“形势”就会威胁到他的生存，或那“问题”强烈地吸引他，如果他不解决就会寝食难安。那“形势”和“问题”，实际上迫使他思想了。

思想的神奇就在于只有思才能得之。不思、不会思和不肯思的人是不会有什么思想的。而且，这种思不是一般的思，而是一种反反复复、呕心沥血、追根究底的深湛之思，是对思索结果的升华与提炼。这个过程绝不是一个轻而易举的惬意过程，而是一个极不平静、经历着环境逼迫、伴随着痛苦的过程，因为人都有惰性。一般说来，人是能不思想就不思想的。一个人能过得去，特别是环境优越，诸事顺利，一般不会在这个上头去自讨苦吃。正因为这些原因，每个时代、每个社会都有思考和不思考的人，人也就可以划分为有思想和没有思想的人了。

我写了以上这一大篇文字，用意何在呢？概括地说，既对庆昌为学为文及其作品在精神上表达了肯定之意，也对他今后所从事的学术事业提出了我的期待：精益求精，与时俱进，更上一层楼，努力做到如丰子恺先生说的“还不满足，还要爬上楼去探求人生的究竟”；并有在以上所言说的问题上与大家作些学术思想交流。

是为序。

胡德海

2018年2月3日

# 目 录

序	
绪论 管窥教育哲学	1
第一节 教育哲学的存在方式	3
第二节 行为意义上的教育哲学	22
第三节 教育哲学的应然走向	39
<b>第一篇 论 教 育</b>	
第一章 教育的实质	53
第一节 教育的基本方式：教学与训育	54
第二节 教育的基本意义：善意的干预	77
第二章 教育的原罪	86
第一节 教育的原罪的由来	87
第二节 教育原罪背后的人类局限	90
第三节 化解教育原罪的人道主义努力	103
第三章 教育的精神	112
第一节 教育的精神是教育的魂魄	113
第二节 爱智统一是教育的精神	118
第三节 教育的原则是教育的精神之操作形式	126
第四节 教育的一般原则	133

## 第二篇 论教育者

第四章 教育者的教育情感 .....	147
第一节 教育是一种情感实践 .....	147
第二节 教育情感的特征 .....	170
第三节 教育情感的意义 .....	178
第五章 教育者的教育思维 .....	190
第一节 教育思维概说 .....	191
第二节 教育思维方式 .....	199
第六章 从教者的三重境界 .....	209
第一节 教者 .....	209
第二节 教育者 .....	212
第三节 教育家 .....	217
第四节 教育家的判别 .....	222

## 第三篇 论教育学

第七章 教育学的范围 .....	229
第一节 “教育学”名称的应用情形 .....	229
第二节 教育学范围的种种认识 .....	231
第三节 关于教育学的范围 .....	234
第八章 教育学的性质 .....	240
第一节 体悟、总结与教育学的经验性质 .....	242
第二节 反思、批判与教育学的哲学性质 .....	244
第三节 实证、实验与教育学的科学性质 .....	247
第四节 价值沉思与教育学的文化性质 .....	249
第九章 教育学的追求 .....	252
第一节 发现教育的本质 .....	253

---

第二节	构造理想的教育	257
第三节	创造教育的方法	262
第四节	设计教育者的形象	266
第十章	教育学的发展	269
第一节	教育学发展的实质	269
第二节	教育学发展的历史逻辑	280
第十一章	教育学的变革	310
第一节	教育学变革的动因和条件	311
第二节	教育学变革的实质	316
第三节	教育学变革的效果追求	325
参考文献		333
后记		337

# 绪 论

## 管窥教育哲学

惯于对教育做理性的审视，不知不觉中我就走进了教育哲学这一领域，而长期的教育哲学体验又使我对教育哲学逐渐形成了个性化的认识。如果有人要我回答教育哲学是什么，我会毫不犹豫地说，教育哲学是教育和哲学结合的产儿。这样的回答当然过于平常，但我还会继续说，教育哲学是哲学的方式和教育这一对象结合的产儿。这样的继续说明无疑走出了平常，但由于它的具体性，必然会遭遇各种各样的批评。可以猜想，人们应该不会对教育作为思考或研究的对象有什么异议，批评一定会指向哲学的“方式”。毕竟，已经存在的被称为教育哲学的事实，其主流的存在是哲学的观点在教育领域的应用。除了以清思为理想的分析教育哲学，其哲学一侧的贡献属于方式，其他的教育哲学之哲学一侧所提供的均为立场和观点，因此就出现了不同流派的教育哲学。若仅从表面上看，我对教育哲学的认识很像是在否定已有教育哲学的纯粹性，其实不然。首先，我不怀疑先辈们的智慧，更重要的是我发现即使是开宗立派的一般哲学家，当他们面对教育展开思考的时候，也没有简单地从他们的哲学中演绎出教育的道理，他们的哲学在其教育哲学中所发挥的作用与没有自己哲学的其他教育思考者所依托的个人经验和认识并无实质的区别。一般哲学家在教育哲学中的得心应手是因为他们习惯了哲学的思维方式，而教育的生活实践特性又使他们在教育问题上也不会逊色于专治教育研究的人。其次，我又真切地知道各种流派的教育哲学，在创造者那里并不是以创造一种“流派”为理想和出发点，他们的个性只是具体的个人经验、认识与具体的社会、

历史文化、环境互动的结果，被冠以某某流派基本上是史家的功劳，这并不损伤教育哲学是哲学的方式和教育这一对象的结合。现在看来，教育哲学和一般哲学在现象上一样复杂，而且这种复杂具有同构特征。具体地说，教育哲学越来越成为一个领域的统称，在这个领域中实际存在着各自不同甚至相互否认的工作；不仅是立场观点上的相互否认，也有教育哲学身份上的相互否认。在此背景下，若让我回答教育哲学是什么，我的答案虽然不会更改，但我的心态必然会发生变化。我会减弱言说教育哲学全局的自信，较为理智地把自己定位为一个教育哲学的管窥者。

《汉书·东方朔传》有云：“以管窥天，以蠡测海，以莛撞钟，岂能通其条贯，考其文理，发其音声哉。”<sup>①</sup>很显然，管窥蠡测因无法感知事物的整体，难免会有短浅的认识，但个人经验的有限和思维的局限，又使得任何一个人即使以把握事物的整体为目的，也无法一次性创造出关于事物整体的终极结论。史家及文献综述者容易说人们在某一问题上众说纷纭，形成了各种学说和流派，但对每一种学说和流派的创造者来说，绝不是有意识管窥事物以形成个性，而是在把握事物整体的过程中无法不留下个人痕迹而形成的认识效果。在此意义上，无论主观的意愿如何，认识者注定都是事物的管窥者。意识到这一点，明智的学者会自认为事物的管窥者，这既是一种应有的谦虚，也是一种需有的谨慎，以此可以最大限度地避免认识领域的无谓争辩。在对教育持续的思考中，我们自己也会形成对教育的个性化认识，随着这种认识的成熟和系统，也可以说形成了自己的教育哲学。然而，个人的教育哲学就像以往的任何个人教育哲学一样，一方面，它的确属于教育哲学；另一方面，它又的确不是教育哲学整体，因而我们自己永远没有理由用个人的教育哲学代表整体的教育哲学。现在，我能意识到自己为什么始终没有胆量书写一本教育哲学的教科书，原来是个人信念愈是执着，认识愈是系统，愈不利于把各种管窥的结果加以融汇，尤其不利于把他人的认识与自己的认识统一起来，而个人的认识虽然有权利和机会以学术的方式公开表达，却不能作为后学者普遍的蓝本。我正是在这样的理解之下看待教育哲学的，进而自愿放弃寻求普适结论的企

<sup>①</sup> (汉)班固：《汉书》第三册，中华书局2012年版，第2485页。

图，仅在有限经验、认识和有局限的思维基础上，说自己能说的道理。尽管如此，作为教育哲学领域的思考者，我也不能闭门造车、自说自话，即使有认识偏狭的风险，也要直面教育哲学这一领域的现实，把自己的感受不揣谫陋地表达出来。回避认识和表达上的风险也许算得上一种练达，但对于认识的进步无疑是一种失责。

## 第一节 教育哲学的存在方式

### 一、问题的引出

教育哲学在教育学领域是一种特殊的存在。人们通常会把深刻与高雅赋予教育哲学，并习惯性地认定它对于教育认识和教育实践具有精神上的引领作用。无论在教育的思考中，还是在教育的行动中，以各种方式与哲学结缘的主体，都会有一种内敛的自持。深刻在他们那里已经不简单地是一种思维的表征，还内化为他们的人格内涵。当有人介绍我是从事教育哲学研究的学者时，我会产生没有根由的乐意，而听介绍的人也会表现出没有根由的肃然起敬。然而，如果我们问询每一个当事人教育哲学是怎样的，他们恐怕很难有明确的答案。人们对于教育哲学的这种感觉，根底上源于他们对于哲学的印象。哲学的超越所导致的艰涩，常常让无缘走进哲学的人望而却步，从而在教育领域，人们也就顺理成章地肯定了教育哲学，同时会对教育哲学的力量寄予希望。但有趣的是，当人们对教育哲学寄予各种希望的时候，教育哲学实际上是一种模糊的存在。

对教育哲学胸有成竹的理当是那些从事教育哲学研究的人，他们会用自己的方式告诉人们应该寄予教育哲学怎样的希望。最容易成为焦点的是学校里的教师，研究者会主张用教育哲学搭建教师成长的思想支柱，会建议教师形成个人的教育哲学，会呼吁让教育哲学成为教师的精神资源。这些来自研究者的意愿反映了教育哲学的实践转向，表达的则是他们自己对教育实践者的希望。当然不可否认，研究者的意愿通过媒体得以广为人知，



客观上会刺激教育实践者的希望。好思、上进的实践者转过来会对教育哲学寄予希望。而当他们满怀希望地走进教育哲学，感受到的是艰深与晦涩时，他们就会在内心产生对教育哲学空疏无用的批评，甚至会发现被称为教育哲学的许多内容与自己的教育实践并没有半点关系。研究者接受了这种反馈信息，会做善意的迎合，于是，走向生活的、回归实践的、服务于教育者及其教育的教育哲学就蔚然成风了。那么，这是一种什么样的教育哲学呢？它以怎样的方式走向或回归教育生活、实践？它真的实现自己意图了吗？可以肯定的是，一部分研究者在动机上不再继续保持与教育现实隔离的研究状态，开始对原本作为思想基础和背景的教育现实进行审视和批判。因为审视、批判是基于一定标准的，所以研究者自然会具有把自己的教育哲学赋予实践的理想。然而，这一切的意图和理想均运动在研究者的头脑和文本中，他们在想、在写、在讲，但仍然没有切实地走进教育实践和生活。在其对面，教育实践者并不知晓研究者的善意与激情，教育哲学对于他们来说仍然只是一个词语。

现实中的教育哲学显然不只是指向教育实践者的，哲学定义的多元化决定了哲学会与现实中的一切个人具有合理的联系。依据习惯的二分思维，与教育实践者相对存在的是教育研究者，不用说，教育哲学研究者必然会给他们之外的教育研究者带来希望。在热情地走向教育实践和生活之外，有的研究者则坚持着哲学的反思传统，并强调“教育哲学的反思不是教育常识性的反思，也不同于教育科学反思。它不是对个人和社会教育行为表象的反思，不是对教育思想内容自身同一性的反思和教育思想是否符合教育实际的反思，而是教育思想对构成自身的前提的反思或前提批判”<sup>①</sup>。这里的前提是指我们对经验的结论进行追问时触碰到的东西，也就是教育思想和实践的根本依据，属于本体论思考的范围。那么，这样的教育哲学，即使自身并不会忘却教育实践，它的最重要的作用仍然是指向教育研究者的。也许这样的前提反思最终可以让教育实践的理性基础更为牢固，但能够直接受其惠泽的还是教育研究者。实际上，这一类教育哲学研究者也的确欣赏更有深度的教育研究。反过来，自觉的教育研究者，在

---

<sup>①</sup> 郝文武：《教育哲学》，人民教育出版社2006年版，第9页。