



“教育学科元研究”
丛书

夏正江 著

教育理论哲学 基础的反思

——关于“人”的问题

国家哲学社会科学“八五”重点课题

JIAOYU
LILUN
ZHEXUE
JICHU DE
FANSI

上海教育出版社
SHANGHAI JIAOYU CHUBANSHE

“教育学科元研究”丛书

教育理论 哲学基础的 反思

——关于“人”的问题

国家哲学社会科学“八五”重点课题

夏正江 著

上海教育出版社

SHANGHAI JIAOYU CHUBANSHE

图书在版编目(CIP)数据

教育理论哲学基础的反思：关于“人”的问题 / 夏正江著. —上海：上海教育出版社，2001.3
(教育学科元研究丛书 / 叶澜主编)
ISBN 7-5320-7320-3

I. 教... II. 夏... III. 教育哲学—研究
IV. G40-02

中国版本图书馆CIP数据核字(2001)第09377号

“教育学科元研究”丛书

教育理论哲学基础的反思

——关于“人”的问题

夏正江著

上海世纪出版集团 出版发行
上海教育出版社

(上海永福路123号 邮政编码:200031)

各地新华书店经销 商务印书馆 上海印刷股份有限公司印刷

开本 850×1156 1/32 印张 10.75 插页 4 字数 253,000

2001年3月第1版 2001年3月第1次印刷

印数 1—3,150本

ISBN 7-5320-7320-3/G·7456 定价:(软精)17.60元

序

——为了教育学科“明天”的反思

叶 澜

由六本专题性著作组成的“教育学科元研究”丛书，是全国哲学社会科学“八五”规划重点课题——“教育学科体系的建设与发展”研究的产物，是我国第一套以教育学科自身为研究对象的学术性丛书。为了它的诞生，课题组的全体成员奋斗五年，通力合作，克服了众多意料之中和意料之外的困难；为了它的诞生，多方面的有关人士给以关心和支持，包括上海教育出版社的厚爱和责任编辑的耐心、细致工作。在此，请允许我以课题主持人和丛书主编的双重身份，向每一位为丛书诞生作过奉献的同志表示深深的谢意。

萌发研究教育学科自身发展问题的愿望，就我本人而言，始于1987年。它以《关于加强教育学科“自我意识”的思考》为题，发表在同年第3期的华东师范大学学报教育科学版上。在我看来，犹如人一样，学科的成熟应以“自我意识”的形成作为标志。学科缺乏自我意识，其发展就不可能从“自在”走向“自为”。早在近200年前，德国著名的教育学家赫尔巴特就在《普通教育学》中发出了要使教育学成为一门独立学科的第一声呼喊。这是教育学科自我意识诞生的象征。但此后近200年的历史中，教育学尽管已从一门学科发展成了以教育为研究中心的一个学科群，走完了从“单数”到“复数”

的路程,但学科的自我意识发展却十分缓慢。尤其在国内,这一意识几乎处在朦胧状态。20世纪在教育学科从国外“引进”到“本土化”的过程中,我们随一次又一次政治风云的变幻,不断地推倒原有的还十分薄弱的学科发展基础,根本无暇顾及关系学科发展的一系列问题的研究。粉碎“四人帮”以后,教育学科的发展像其他学科一样,迎来了春天,取得了从未有过的迅速变化。正是在这样的背景下,在其他学科反思性研究、科学史研究、科学哲学研究的启发下,教育学界深入开展以学科自身为对象的元研究、建立教育学科的自我意识被唤醒。教育学科的元研究旨在使我国教育学科在新世纪和新历史时期的发展,从“自在”走向“自为”,在自觉的建设和探索中走向成熟和完善。于是,我的愿望终于在90年代以科研立题的方式得到了满足,并找到了共同的奋斗者。

教育学科的元研究以学科的存在为前提,这决定了它的主要研究方式是反思,是为了更好发展的反思,是为了教育学科“明天”的反思。因此,在反思的同时,它又在构建,在构建教育学科的自我意识,构建教育学科可能的发展前景,构建教育学科的新基础。六本著作从教育研究方法论、教育学科发展史(分为西方和中国两大部分)、教育理论哲学基础、教育学科与相关学科发展的关系以及教育学元问题五大方面作了探讨,尽管各自的角度不同,但都把“反思、批判、吸收、建构”作为基调,构成了一部为教育学科的明天而谱写的交响曲。

尽管我们为教育学科发展所作的努力是真诚的,但由于该课题缺乏研究基础,涉及的知识面广,问题的综合性强,时间的跨度长,要求达到的目标高,而研究的时间和研究者现有的学识与素养又有限,故虽然已交出六本著作,但离开期望的、追求的目标还有很大的距离。因此只能说,这套丛书作为首次涉足一个新的研究层面——元研究层面,作为“引玉”之“砖”,是有价值的。我们真诚地期待着来自各方的批评和指正。

显然,教育学科的发展与完善、教育学科自我意识的成熟、教育学科对明日辉煌的追求,还要走相当艰难的路。我们愿意为此继续奋斗,继续努力下去,愿用自己的智慧与心血,孕育关于人类自身延续与发展的最博大的学科——教育学科迟到的成熟。

前 言

本书终于成形脱稿了！此时的我既如释重负，亦深感遗憾！

五年前，我在华东师大攻读博士学位时，受导师叶澜教授之嘱，接手“教育学科元研究”课题中“教育理论哲学基础的反思”这一子课题的研究工作。当时我虽有几分自信，但也朦胧地意识到，这是一项与我的学力极不相称的研究任务。好在导师给予充分的信任，且拿这样的话勉励我：在一个崭新的理智领域里拓荒，不是更有价值吗？虽然我不敢自诩为“拓荒者”，但毫无疑问，真正激励、支撑着我走完这段研究历程的，还是导师的话。它深深地切中了我的天性：只有那些能够对我的理智构成挑战的研究课题，才会深深地吸引我。我深信，在陌生的领域里开展研究，这本身就是一个极好的学习过程。于是，当时的我便不知天高地厚地接受了这一任务。

自从接受了这一子课题，我便着手考虑研究的框架。由于本研究旨在反思教育理论的哲学基础，所以，一个合理的研究框架肯定与教育理论的逻辑结构有关。带着这一信念，我便着手考察中外教育学者对教育理论结构的探讨。英国学者奥康纳(D. J. O'Connor)观察到，教育理论往往由三种逻辑要素构成，即形而上学的要素、价值判断的要素、经验性的要素。其中，形而上学的要素与人的概念有关，价值判断的要素与教育目的论有关，而经验性要素则分两类：一类在心理学确立为一门实验科学以前的教育理论家的作品中比较常见，以各种卓有成效的实践为基础，另一类是实验心理学确立以后所提出的理论，以实验科学的发现为基础。另外

一位西方学者穆尔(T. W. Moore)认为,大部分教育理论都呈现出一种“假设—建议”的结构,其中的假设又往往由关于“目的”的假设、“受教育者本性”的假设以及“知识”与“方法”的假设构成。可见,教育理论从逻辑构成要素上讲,“人性论”、“价值论”、“知识论”三者是必不可少的(有关教育的“方法”相对于前三者而言只是第二性的,因为它可以从前三者中派生出来)。我国老一辈学者吴俊升先生在其《教育哲学导论》中,将教育哲学所要探讨的根本问题分为“心灵论与教育”、“知识论与教育”、“道德哲学与教育”、“社会哲学与教育”。事实上,这也是应用上述教育理论框架结构的表现。

不过,人类迄今为止的教育理论呈现出上述的逻辑结构,并不表明将来的教育理论也如此。比如,奥康纳就认为,必须抛弃教育理论中形而上学的要素和价值判断的要素,使教育理论只用来指称建立在有关学科的实验发现之上的理论。用他的话来讲,“只有在我们把心理学或社会学上充分确立了的实验发现应用于教育实践的地方,才有根据称得上理论。”^①英国另一位学者赫斯特(P. H. Hirst)持相反看法。他从教育实践的复杂性出发,论证形而上学的陈述和价值判断是教育理论本身所应有的特征。在他看来,完全以自然科学为范式来构建教育理论,是行不通的。本人比较倾向于赫斯特的看法。尽管随着教育理论的演进,其中形而上学的要素相对减少,经验性要素中的科学成分相对增加,但是,无论其中科学的成分怎样增加,今后教育技术怎样发达,教育理论中形而上学的要素与价值判断的要素都是始终存在、无法回避的。科学不可能回答和解决人性论、教育价值论、知识论等方面的全部问题,其中有些问题必须借助于哲学批判与分析的方法,才能得到根本性

^① [英]奥康纳著:《教育哲学引论》,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441页。

的回答与解决。

受上述思想的指导,又因精力、学力与篇幅的限制,本书将探究的重心放在“教育本体论”^①与“教育价值论”上。

教育本体论部分着力探讨“人的概念”与教育的关系。这里所讲的“人的概念”相当于广义的人性论,所运用的理智资源主要是哲学人类学以及心理学关于自我论的研究成果,并不纯粹停留在形而上学的层面上。由于本体论与价值论在哲学层次上的逻辑关联性,本书在澄清教育中有关人的概念时,不可避免地进行了有关价值论的陈述,但这种陈述与教育价值论部分关于教育目的论的专门探讨,视角不一样。

教育价值论部分主要分两个层次。第一个层次主要探讨教育目的是如何形成与确立的,这实际上是从方法论的角度考察教育目的的形成方式及其合理性。第二个层次主要分“个人主义与社会主义”、“理性主义与功利主义”、“精英主义与平等主义”、“现时主义与未来主义”四对目的论范畴进行探讨。其中“个人主义与社会主义”是本人博士论文的缩写。值得在此说明的是,“科学主义与人文主义”是近年来教育界人士极为关注的一对目的论范畴,但本书没有对它进行单独探讨。这不是本人疏忽,而是我考虑到这一对范畴与“个人主义与社会主义”、“理性主义与功利主义”存在密切的关系,相互之间很难区分开来,有关“科学主义与人文主义”的目的论分歧及其关系的处理实际上已经渗透在对其他范畴的讨论之中了。

“对话人生与教育”作为全书的总结,放在最后。在我看来,这一部分所讨论的主题既涉及人的概念、人的存在论性质,同时又涉

^① 本体论在哲学上有两种用法:一种是指研究存在本身的形而上学,另一种是指作为任何理论或观念体系之基础的存在论假设。从第二种用法上讲,“心灵论”可说是教育理论的本体论基础。

及人生的价值、使命与责任。

无论是教育本体论关于“人的概念”的探讨，还是教育价值论关于“人的发展”的探讨，均是探讨“人的问题”。鉴于此，本书的副标题当是合理的。

说到这里，我不能不说到我的遗憾。我十分清楚，本书就质量而言，离导师的期望、要求还有不小的距离。

首先，本书就体系而言，还不全面。按预先的计划和设想，教育理论的认识论（或知识论）基础是一个必须加以关注和讨论的重要主题，本人也为之付出过相当大的努力，但终因写出来的东西显得太单薄，与前面有关“教育本体论”与“教育价值论”的探讨相比，显得比例失调，因此不得不加以舍弃。

其次，本书对有些主题的探讨还显得比较单薄。即便那些我曾花大力气重点探讨的某些主题，其讨论力度也很不够。比如，在“个人主义与社会主义”这一对教育目的论范畴中，有关自由的教育价值与教育中的自由问题的讨论，就远不能令人满意。

再次，本书探讨、反思的是教育理论的哲学基础问题。这很容易让人产生一种误解，即有什么样的哲学，就应该有什么样的教育学，教育学理论不过是哲学理论的直接演绎。事实上，这一理解是片面的。我们认为，教育学与哲学的关系是双向的。杜威曾说，哲学是一般的教育理论，教育是哲学分歧具体化并受到检验的实验室。既然如此，就不仅仅是教育学听命于哲学的支配，成熟的教育学也可以校正哲学。这就意味着，探讨教育理论的哲学基础问题，存在两条可行的途径：一条是从哲学的演进出发，反观教育学；另一条是从教育学问题出发，反观哲学。很明显，本书基本上侧重于第一种研究方式，很少从当代教育实践提出新问题、新疑难的角度，来反观传统教育哲学家关于教育学的一系列根本信念是否合理、正当，并加以校正。这不能不说是本书的一个缺陷。

尽管存在上述种种缺憾，但本书毕竟是自己读博士期间自主

探索的一个结晶。作为自己研究历程中的一个驿站，它给予了我许多难以替代、无以言传的独特生命体验。这体验不仅仅是感受到做一点基本理论的学问颇为不易，更多的是通过这一段的亲身探索，真正感受到康德所断言的“教育与政治是人类最困难的两门艺术”的无比正确性。可以毫不夸张地讲，通过这一子课题的研究，我开始感到自己真的很平庸，甚至觉得自己对于“教育之道”一无所知。但有一点我可以肯定，虽然几年的辛苦探险，很难说收获了多少堪称“知识”或“真理”的新认识，但我至少收获了比几年前大得多的疑难、困惑与问题。仅此一点，足以无悔。

最后，我要向导师叶澜教授致以深切的谢意。若没有她的指导与点拨，没有她的耳提面命与时时鞭策，凭着多年来养成的懒散积习，我大约无论如何也拿不出这份不太像样的书稿来。

目 录

前言	1
第一章 人与教育理论	1
第一节 人的善性与恶性	4
一、简明的历史回顾	4
二、问题的转换分析	7
第二节 “自然”人与“文化”人	10
一、对教育基本理论问题的重新审视	11
二、本对范畴的教育学意蕴之分析	17
第三节 自主的人与受动的人	26
一、自主论与教育	26
二、受动论与教育	32
三、自主论与受动论的关系及教育学意义	39
第四节 理性的人与非理性的人	46
一、理性哲学对理性人的关注及其演变	46
二、非理性哲学对非理性人的关注及其演变	54
三、理性与非理性的关系及其在教育上的运用	62
第五节 人的世俗性与宗教性	70
一、宗教的概念及其合理性	70
二、从宗教存在的合理性看教育	83
第六节 人的恒常性与可变性	85
一、两种定向的本体论分歧及其在教育学中的差异表现	85

二、上述分歧的检验及其对教育学的启示	92
第二章 教育目的形成研究	99
第一节 以规范哲学的方式确立教育目的.....	100
一、历史的回顾.....	100
二、以规范哲学的方式确立教育目的涉及到的问题	124
第二节 以分析哲学的方式确立教育目的.....	137
第三节 以科学实证的方式研究教育目的.....	146
一、对学生的调查分析.....	147
二、对当代社会生活的调查分析.....	151
三、对学科专家建议的调查分析.....	154
第三章 教育目的价值论分歧之一：个人主义与社会主义	156
第一节 两种取向的概要与轮廓.....	157
一、个人本位教育目的论的价值倾向.....	157
二、社会本位教育目的论的价值倾向.....	161
第二节 哲学基础分析.....	167
一、个人主义、社会主义哲学基本假设分析	169
二、个人主义、社会主义哲学基本价值准则分析	175
第三节 本研究在教育领域里的运用.....	201
一、教育目的的定位.....	201
二、实现教育目的面临的困难与障碍.....	207
第四章 教育目的价值论分歧之二：理性主义与功利主义	225
第一节 两种取向的教育及其特征.....	225
一、以理性主义定向的自由教育.....	226
二、以功利主义定向的职业教育.....	233
第二节 对自由教育与职业教育的合理性辩护及批判	235
一、对自由教育的合理性辩护及批判.....	235

二、对职业教育的合理性辩护及批判·····	242
三、对自由教育与职业教育统一性的寻求·····	246
第五章 教育目的价值论分歧之三:精英主义与平等主义 ···	251
第一节 两种取向的历史透视·····	251
一、精英主义取向的教育理论与实践·····	251
二、平等主义取向的教育理论与实践·····	258
第二节 平等主义与精英主义取向的价值辨析·····	261
一、教育的平等主义取向·····	261
二、教育的精英主义取向·····	272
三、协调两种取向的可能性·····	277
第六章 教育目的价值论分歧之四:现时主义与未来主义 ···	282
第一节 两种取向的主要分歧·····	282
一、卢梭对预备论的批判·····	282
二、杜威对预备论的批判·····	283
第二节 对两种取向分歧的检验与剖析·····	285
一、从现时论对预备论的批判看两种取向的合理性 及局限性·····	285
二、主要结论·····	296
结束语 对话人生与教育 ·····	298
一、对话人生的必要性·····	298
二、教育的责任及其可能性·····	305
主要参考书目 ·····	316

第一章

人与教育理论

教育的对象是人。然而人是什么,对许多人来说是个难以回答的“斯芬克斯之谜”。正如相传中圣·奥古斯丁(St. Augustine)论及时间问题时所说的那样,“如无人问我,我知道时间是什么,如其有人问我来,我却又知道了。”然而,对于教育活动来说,这个问题又是不可回避的。19世纪以来,随着科学技术的发展,特别是经验的社会科学如心理学、社会学、人类学等的兴起,随着教育事业的社会化与国家化,作为一种独立自觉的理性探究事业的教育研究活动便应运而生。也就是在这一整体的历史走向中,教育理论中对人的概念的关注与探究的兴趣也显著增加了。今天,人们如果指望教育事业建立在理智、科学的基础上,指望教育研究成为一门独立的专业性活动的话,那么就将不得不极大地求助于对人的概念的追问与探索。

20世纪西方杰出的文化哲学家卡西尔(Ernst Cassirer)在他一部重要著作中开首便说:“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,即使连最极端的怀疑论思想家也从否认认识自我的可能性和必要性。”^① 哲学探究如此,教育理

^① [德]恩斯特·卡西尔著:《人论》,甘阳译,上海译文出版社1985年版,第1页。

论探究亦如此。在笔者看来,人的概念问题也几乎是支撑教育理论的一个阿基米德点。翻开一部教育理论演进史,可以看到,没有哪一派的教育理论可以不涉及人的根本性质,而且,它们之间的分歧往往总是围绕着对人的不同看法而展开。这可从20世纪以来的多数教育哲学著作都辟专章讨论人的概念或间接地将人的概念渗透、融入其中得到证实。例如,美国教育哲学家布鲁巴克(J. S. Brubacher)的一部教育哲学著作中有专章“存在的通性”(第二章)和“人类本性的性质”(第三章)^①,我国早期教育哲学研究的开拓者吴俊升的《教育哲学大纲》将“心灵论与教育”^②列为专章,这些都是很典型的例子。

本章的主题词“人的概念”主要指称关于人的根本性质的一切观念与认识,相当于广义的“人性论”。从性质上看,在经验的社会科学诞生以前,有关人的概念的讨论大多带有浓厚的形而上学色彩。19世纪,心理学、社会学作为实验(或实证)科学先后独立与分化,加之生理学与生物学取得了长足的进步,关于人的概念的认识逐渐被经验科学的研究成果所充实,获得了前所未有的经验证据的支持或矫正,但这远远不意味着它们彻底摆脱了形而上学的困扰及对形而上学的依赖。这里,真正的问题不在于关于人的概念的认识是否必须最终克服形而上学,以逃脱“不科学”的指责,而在于我们必须弄清楚的是,形而上学与经验之间是如何相互作用的。一方面,我们应充分运用各种经验学科的成果,对原有或现有的形而上学假设进行检验,以促使人们对之重新思考,避开那些不合理的假定。另一方面,由于形而上学总是与对终极实在的关注联系在一起,因而在一定意义上和一定范围内,它可以不囿于现有经验学科

① [美]布鲁巴克著:《现代教育哲学》,党士豪译,台湾正中书局1975年版。

② 吴俊升著:《教育哲学大纲》,商务印书馆1935年版。

的视界,诱导人类经验向更深更广的领域挺进,以无限接近真理。

本章所运用的主要理智资源来自或涉及哲学人类学(Philosophical Anthropology)。20世纪20年代,哲学人类学由德国学者马克斯·舍勒(Max Scheler)创立。就性质而论,这是一门以研究和理解人性、人的本质为旨趣的学科,其特点在于从哲学的角度去解释、反思、整合、提升经验科学得到的关于人的知识,把经验科学对人的理解与形而上学对人的思考结合起来。它主要探讨人的起源与进化、人与动物、人与自然、人与社会、人与文化、人与历史、人与自我、人与人等关系,广泛涉及生物学、心理学、社会学、人类学、宗教学、文化学等经验学科。依上述性质,本身又分化成生物哲学人类学、心理哲学人类学、社会哲学人类学、文化哲学人类学、宗教哲学人类学等。这些分支有一个共同的研究主题,就是从不同视角探讨人是什么,核心是自我问题。正如苏联学者伊·谢·科恩(И. С. Коэн)在他的《自我论》中表明的那样,自我论涉及个人究竟是自然天成的,还是产生于社会和个体的一定发展阶段?人怎样意识到自己同他人的区别,怎样评价自我?人的恒定性 with 可变性有什么关系?客观地认识自己是否可能,自我意识的生命功能何在?个人自主性有哪些前提和界限,“我”与“我们”的相互作用机制是什么?等等。^①

人的概念对教育理论的影响具有极大的综合性和渗透性。著名哲学家康德(Immanuel Kant)曾经把哲学范围内的探讨归结为四个基本问题:“我能知道什么”、“我应该做什么”、“我可以希望什么”、“人是什么”,认为形而上学回答第一个问题,伦理学回答第二个问题,宗教回答第三个问题,人类学回答第四个问题。在康德那里,“人是什么”这个人类学问题对哲学探究来说具有最高的统整

^① 参见〔苏〕伊·谢·科恩著:《自我论》,佟景韩、范国恩、许宏治译,生活·读书·新知三联书店1986年版,第7~8页。