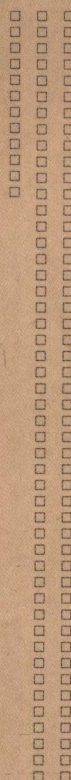


教育哲学



JIAOYU ZHEXUE



张楚廷／著

教育科学出版社

教育哲学

王康 著



王康 著

教育哲学

张楚廷／著

教育科学出版社
· 北 京 ·

责任编辑 郑豪杰
版式设计 贾艳凤
责任校对 张 珍
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教育哲学 / 张楚廷著. —北京: 教育科学出版社,
2006. 8

ISBN 7 - 5041 - 2152 - 5

I. 教... II. 张... III. 教育哲学 IV. G40 - 02

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 027579 号

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号 市场部电话 010 - 64989009

邮 编 100101

编辑部电话 010 - 64989419

传 真 010 - 64891796

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

印 刷 涿州市星河印刷有限公司

开 本 787 毫米 × 1092 毫米 1/16

印 张 19.75

版 次 2006 年 8 月第 1 版

字 数 265 千

印 次 2006 年 8 月第 1 次印刷

定 价 32.00 元

印 数 1—3 000 册

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

前 言

数十年一直从事教育，可是，对于教育究竟是什么，却是在近十年才思考得多一些的问题。于是，就与教育哲学打交道了。

当然也看到了许多学者对“教育是什么”的回答。在这些回答中，有些是在对“什么是教育”的问题所作的讨论；有些真的就在讨论“教育是什么”。雅斯贝尔斯有一本名为《什么是教育》的书，但他大都在回答“教育是什么”，他真的是在讨论教育哲学，讨论着教育的形而上问题。

根据我的体悟，若要回答“教育是什么”，是必须以弄清楚“人是什么”为前提的。但“人是什么”是一个很大很大的题目，也是一个非常困难的题目。古往今来，不知多少哲学家对这一“世界上最重要的事情”（蒙田）进行过多少研究。我们教育哲学也必须讨论这个问题吗？我从事的各项教学、教育管理及长时间的思考，都告诉我，回答应

II

是肯定的。

“人是什么”，这是一般哲学的一个核心问题，但我觉得它也是“教育第一问”。在无数的教育问题中，“人是什么”也是教育的第一个问题。

这样，我们不能不讨论它。然而，又不可能专门去讨论它，教育不仅仅只有第一问。于是，我们只能选择运用适当篇幅研究它，而后再展开一般教育问题的探讨这一方案。这影响到全书的基本结构。

“形而上学，整个哲学，是概括在方法里面的”（《马克思恩格斯选集》，第1卷，人民出版社1995年版，第137页）。对于“教育是什么”的研究，方法论问题当然是十分重要的。而在方法方面，我们又“坚持从世界本身来说明世界”（《马克思恩格斯选集》，第4卷，第266页）。这是贯穿全书的方法论基础。

在第五章第九节，我们给出了一个教育公理系统，它包含教育的潜在公理、动因公理、反身公理、美学公理和中介公理。这既是以前面的章节为基础概括出来的五条基本公理，又是后面章节展开的一个基础。

关于教育起源、教育特性、教育过程和目的之类的论题，都是相关于公理来展开讨论。这可能是关于教育逻辑起点的讨论的一种尝试。

教育哲学不可能逻辑化，但也不可能没有自己的逻辑。其选取的逻辑不同，相关的理论体系也就不同。起点的选取实际上是十分艰难的工作，所以确实感到是一种尝试。这一尝试是体现于全书的一个基本线索。

“哲学缺乏别的科学所享有的一种优越性：哲学不似别的科学可以假定表象所直接接受的为其对象；或者可以假定在认识的开端和进程里有一种现成的认识方法。”（黑格尔著：《小逻辑》，商务印书馆1980年版，第37页）我们相信，教育哲学也缺乏这种优越性。于是，我们必然有更多的探索，有更多的询问，无论在对象还是在方法上。

笔者的哲学修养、教育理论修养确实都十分有限，对于教育哲学，我是“半路未出家”，敬请各位学者、智者批评。

目 录

前 言

第一章 从哪里开始考察教育	(1)
第一节 教育中有多少问	(2)
第二节 什么是最重要的	(4)
第三节 教育曾经怎样被考察着	(7)
第四节 从什么视角观察	(11)
第五节 “教育就是教育”	(15)
第二章 人是什么	(20)
第一节 教育的第一问	(21)
第二节 谁提出了第一问	(24)
第三节 反身性	(27)
第四节 我与我	(30)
第五节 人有没有本质	(33)
第六节 自增性	(37)
第七节 语言与人	(41)

第八节	“按照美的规律来构造”	(46)
第九节	人被考察得怎样了	(50)
第三章	关系中的人	(53)
第一节	关于关系	(54)
第二节	时代与人的关系	(57)
第三节	关系与人的存在	(61)
第四节	人创造了关系	(65)
第五节	关系给人带来了什么	(68)
第六节	人怎样变小, 怎样变大	(71)
第七节	人与个人	(74)
第八节	主客体关系	(79)
第九节	关系是可以改变的	(83)
第四章	人发展什么	(88)
第一节	关于功利	(89)
第二节	教育服务与服务教育	(93)
第三节	美育的功能	(99)
第四节	语言教育	(103)
第五节	发展人的可发展性	(106)
第六节	可发展性探询	(111)
第七节	更是一种权利	(115)
第八节	作为目的与作为条件	(117)
第九节	发展着走向全面	(120)
第十节	发展与解放	(124)
第十一节	关于全面的“全”	(127)
第十二节	实质是个性发展	(130)

第五章 教育特性	(136)
第一节 教育成为教育	(137)
第二节 在泛化中窄化	(141)
第三节 教育的权利	(145)
第四节 教育对象性的失落	(148)
第五节 教育的反身性	(152)
第六节 “灵魂工程师”论	(156)
第七节 受教育目的	(161)
第八节 教育目的链	(165)
第九节 教育的自我觉醒	(170)
第十节 作为检讨者的教育	(173)
 第六章 教育公理	(179)
第一节 规律问题	(180)
第二节 自然哲学是一切?	(185)
第三节 人的意识与教育规律	(190)
第四节 规律不可改变吗	(195)
第五节 改变, 还是违反	(200)
第六节 教育的保守性	(205)
第七节 教育的超越性	(210)
第八节 “适应论”评析	(215)
第九节 两种极端	(218)
 第七章 自由教育	(224)
第一节 人与自由	(225)
第二节 人文知识的命运	(230)
第三节 知识的性质	(235)

第四节 知识权利	(240)
第五节 自由教育的命运	(245)
第六节 学校是什么	(249)
第七节 象牙塔与故纸堆	(253)
第八章 教育社会性问题	(259)
第一节 辩证法存在于历史之中	(260)
第二节 人的社会关系	(263)
第三节 个性与社会性	(268)
第四节 教育的性质	(274)
第五节 教育与经济的关系	(281)
第六节 应然的命令与实然的命题	(287)
第七节 教育何以善待社会	(291)
第八节 社会以何善待教育	(297)
结束语	(304)

第一章

从哪里开始考察教育

教育在我们每个人身边。几乎任何时候，教育人口都是最大的数字，至于与教育有关者，在全人口中几乎找不出什么例外。这样，我们每个人都都知道教育，但每个人都清楚教育、明了教育吗？我们每天看到太阳，即使云层很厚时看不到但也想得到，这样，我们每个人也都知道太阳，但每个人都清楚地了解太阳吗？所以，如果我们不很清楚地了解教育也不算很严重的问题，我们不是也不很清楚地了解太阳吗？然而，太阳依然陪伴着我们的生活。可是，人只要稍有闲暇，就会去仰望天空，思考太阳；俯视教育，思考教育，看看它们究竟是怎么一回事，也想弄个明明白白。于是，有了教育学，还有了教育哲学。并且还发现这些学问做得好，还很有用；甚至，专做这种学问的人发觉自己越来越不清闲了，因为越做越感到神奇了，教育也

成了自己心中的太阳。

现在，我们也来考察教育，并考察这种考察是从哪里开始的。

第一节 教育中有多少问

谁都知道什么是教育，谁都说不清楚教育是什么。雅斯贝尔斯写了一本叫做《什么是教育》的书，有谁能写出一本《教育是什么》的书来吗？

“什么是教育”是许多人都能作出某种回答的问题，“教育是什么”，则是一个比较不容易回答的问题，很难有令人满意的答案。

对于“教育是什么”这个困难的问题，我们也可化难为易：先问“教育的起源是什么”，“教育的特性是什么”，“教育的过程是什么”，“教育的目的是什么”，等等，对这些问题回答得好，很可能使“教育是什么”的问题变得比较好回答一些。一层一层去探讨，去逼近。

可是，教育的过程究竟是什么呢？要回答这个问题本身就不很简单。教育是一个社会化过程吗？教育是一个认识过程吗？教育是人的理性化过程吗？教育是一个更一般的心理过程吗？我们需要讨论多少问题才可能把教育过程说得比较透彻一点呢？问题中还包含着问题。

单就可能存在又非唯一存在的认识过程来说，人们可问的问题又会是一大串。认识是什么？认识以什么方式运行着？认识有多少种形态？为什么不同的人认识有深浅之分？为什么有些人的认识被认为很古怪？人的认识是人心理活动的全部吗？

再说理性。人为什么能获得理性，理性是否只是认识的结果？人怎样感觉到了理性的重要？理性主义是不是个好东西？人还要不要非理性？要发展理性，还要不要发展非理性？教育的任务只在于培养理性吗？钟爱理性的人都很理性吗？这个问题也是众说纷纭。

人们以为教育目的很简单，就是在教育方针上写着的那几句话。其实，教育目的千式万样，不仅教育理论工作者、教育家们持有种种不同

的目的，现实生活中不同的人群中也有着不同的目的。围绕着教育目的的问题何其多。

教育哲学对教育询问的问题可能更多。比如说，教育是从哪里来的？教育本是什么？教育不是什么？教育以什么方式生存着？教育如何在演变着？教育的昨天和今天与人类的过去、现在和未来怎样关联着？教育究竟有多大能耐？教育的力量从何而来？

教育不只是以学校教育的形态存在着，但学校教育毕竟被认为是一种基本形态，甚至人们会以为若没有了学校，就没有了教育。其实，教育的历史先于学校的历史。即使如此，教育的未来与学校终归是难舍难分了。那么，围绕着学校，又会有多少可思考的问题？今日的学校是个什么样子了？

学校里基本的活动是教学。围绕着教学，可以提出的问题的确将是数以百计、数以千计……

在生活的某个范围内，人们可能感到某些问题是多余的，甚至感到很奇怪。比如说，教育不就是教育吗，还要问“教育是什么”干嘛？世界不就是世界，还要问“世界是什么”干嘛？“打破砂锅问到底”，已经到了底，还问什么？可是，你觉得那就是底，别人却还问：那是底吗？

都知道数学主要是做两件事的，一个是计算，一个是证明。可是，就有人问：计算是什么？证明是什么？你觉得这样问多余吗？奇怪吗？然而，图灵（英国人）不仅问计算是什么，而且找出了答案，他的答案居然就成了电脑的基础，无论多么高超的电脑都是基于图灵的答案的。没有图灵这么一问一答，就不会有今日广泛影响人类生活的电脑。

至于对“证明是什么”的追问，不仅有了一些答案，而且这些答案大大推动了数学自身的发展。

岂止数学如此，几乎每个学科都如此。每个科学都像一棵大树那样，一方面向天上伸展，另一方面其树根也向地下延伸。人们比较容易看到的是它向上伸展的树干和枝叶，比较不容易看到的是它向下奋力伸

展的树根。我们看不到的、想不到的，不一定是不存在的。所以，人们常常探讨自己看不到的，探求自己可能不易想到的。

如果以为“世界是什么”是个奇怪的问题，那么，更令人奇怪的会是：这个问题居然有许许多多的人对它有兴趣，并且业已出现了各种各样的回答，形成了众多不同的理论，不同的流派，其中有一些理论流派产生了深远的影响。这些人很可能是些“吃饱了饭没事干”的人，人在吃不饱的时候要干事，要维持生计、填饱肚子，然而，人在吃饱了的时候能做更多更多的事，包括思考那些奇怪的问题。

古希腊为何有那样灿烂的文化、深邃的智慧，基本的原因之一，就是古希腊哲人们思考了许多看来很奇怪的问题。中国的孔子、老子、墨子、庄子……也是这一类圣哲，他们都是在苍茫大地面前不断寻思的人。牛顿的思想影响人类已三百多年，然而，那些圣哲们的思想已影响人类两千多年了。越是寻根刨底的思想，其影响越是深远，相比而言，技术与工艺的思想有限得多，也许，包含于技术和工艺中的那些思想和精神才有更旺盛的生命力。

教育中究竟有多少问题，我们无从探查。但是，上面的一段论说很可能已使我们对问题之多感到惊讶，只要仰天问问，俯地问问，环顾上下左右、东南西北再问问，就会发觉问题真的不少。而且，我们也不必再怀疑询问的必要性。

第二节 什么是最重要的

教育中问题万千，这又会让我们询问：其中有一些问题是特别重要的吗？有一些是最基本的问题吗？假若我们想把教育弄得更明白些，除了尽可能去知晓它所面临的问题外，也会希望能解答一些问题，却又很难去回答所有的问题，这样，就势必更关注那些基本问题，把它们弄清楚了，触类旁通，其他问题也许更容易解答。

哪些问题更基本？常常是相比较之后才便于看得更清楚的。比如

说，教育应当做些什么？教育应当如何去做？这两个问题之中，前一个更具基础性，知道去做什么，才好进一步探讨如何去做。虽然如何去做的问题也很重要，没有好的办法，想要做的事情也做不出，做不好，但是，连想要做的事情还不明白，盲目性就更大。

教育能做什么？教育不能做什么？这两个问题，哪个更基本、哪个更重要呢？好像这两个问题的重要性是同等的，从一般道理讲，把能做的事弄清楚了，不能做的事也就清楚了；知道了不能做的事，就知道了其余的都是能做的。然而，从具体的行为来讲，并不是这样的，因为，能做的，不能做的，实际上这两方面都不大容易弄清楚，所以，上面的逻辑推导的前提因而其本身都是脆弱的。逻辑的事实并不总能成为现实的事实，逻辑的力量不是无边无际的。

教育做什么？教育是什么？这两个问题的关系如何呢？许多人在做教育工作，并不见得做教育工作的人都去问教育是什么，偶然想到的人也许有，没有想的人可能更多；若被他人问及，多半也能作出某种回答，回答得是否确切，自己也没有把握，回答起来未必很轻松。

不过，很可能会有人仍然觉得教育是什么的问题不是那样重要的，“我不正做着教育工作吗？”“我所做的不就是教育吗？”就像走路那样，有必要去问“走路是什么”吗？如果你告诉他“走路是你给地球一个作用力，地球给你一个反作用力”，他可能一笑置之。

这样看来，“教育是什么”与“教育做什么”的问题不也不相干吗？有多少人是在知道了“教育是什么”之后去做教育的。正像有多少人是在知道了“走路是什么”之后才去走路的问题一样。

然而，你若去爬山，若去走沙滩，这都是在走路，这时，考虑的问题可能就多一点了；你若去竞走，去赛跑，那甚至要研究研究了，走（和跑）的频幅、手臂摆动、身体倾斜、脚跟脚尖的配合、用力部位……都要考虑了，都围绕着什么考虑呢？作用力，对地面的作用力。还有运动器材的讲究、衣着的讲究……都离不开那个核心概念。可见，有时候研究一下“走路是什么”还很有必要。

教育有“爬山”、有“走沙滩”的事吗？也有教育的“竞走”和“赛跑”吗？现在不是说国际的竞赛是综合国力的竞争吗？又说归根结底是人才的竞争，是教育与科学研究的竞争。教育中的“竞赛”、“爬山”、“走沙滩”还多得很。这样，我们也就很难回避“教育是什么”的问题了。

思考“教育是什么”的人很可能少一些，思考“教育做什么”的人多一些。但是，这个多与少并不直接代表问题的大与小。事实上，“教育是什么”并不只具有纯理论的意义。思考“教育做什么”的人不一定要去对“教育是什么”作专门的研究，但是，越是自觉的教育工作者，对这个问题的思索还是越清楚越好，去参与“竞走”、“爬山”、“赛跑”的机会越多，取胜的可能性越大。

看来，“教育是什么”不仅在理论上，而且在实践上，也是一个更基本的问题。

什么是更基本的？什么是更重要的？这两个问题也有所不同。更基本的问题并不在任何意义上都更重要；在某种意义上更重要的问题，也不一定总是更基本的。然而，在一个确定的理论体系内，更重要与更基本就是一回事了。在教育理论体系中，“教育是什么”就是这种问题。

前面说过，如果觉得“教育是什么”的问题不太好回答的话，可以绕个弯，把围绕着教育的其他许多论题弄明白一些了，对“教育是什么”也就会明白一些的，对有关的论题研究得越多越深入，对“教育是什么”的问题就会越清楚。然而，人们总希望还有所提炼，还不满足于对具体论题的研究，至少，对已有论题上的有关观念还进行推敲。因为，把所有的外围弄清楚了，并不等于把内核弄清楚了。

尽管绕着走是个办法，但绕再大的弯也还要回来，绕弯不是回避。我们还是要讨论自己认为是更基本的教育问题。“教育是什么”已是一个基本问题，这在前面的比较中已经可以看到，我们需要探讨它，然而，有没有比它更基本的问题呢？这种询问，可能把我们引导到思考教育的来源上来，教育是怎样发生的？又怎样演绎的？还可能需要检查一

下：人们曾经是怎样看待教育的？从怎样的视角去看的？我们不仅要思考教育的事实，还要思考教育的观念事实；后者将是我们的重点，毕竟，已有的观念事实能从不同的意义上引导我们深入到更基本上去。

第三节 教育曾经怎样被考察着

曾经很流行、很普遍的看法是：教育的基本特性是社会性。一个事物的基本特性弄清楚了，那个事物大致就被认识清楚了。这样，教育似乎早就被弄明白了。

但是，我们容易问问同类的问题。经济的基本特性是什么？是否也是社会性？

政治的基本特性是什么？是否亦为社会性？然而，都这样说，不就意味着基本特性都没有说清楚吗？

文化呢？艺术呢？宗教呢？……

如果它们的基本特性都是社会性的话，那么，何必还啰嗦呢？一句话不是把这些全说明白了吗？

还可进一步问：社会性是什么？如果我们连社会性本身还不明白的话，那么，对所有这些概念的认识不就都还处在朦胧状态吗？

比起社会这个概念来，经济、文化、教育……这些概念的外延都要小得多。把一个外延大得多的概念的特性说成是外延较小概念的特性，是十分安全的，就好比说猪、马、牛、羊有动物性一样，不会有错的。但是，我们的思想一步也没有向前走，还原地站在那里。

“教育的特性是社会性”，或者“教育的本质是社会性”，这是一个很不错的论断，可是，它的价值与命题“猪马牛羊的本质是动物性”的价值是一样的。

而且，有了这一论断，关于“教育要面向社会”的说法似乎也多余了；至于说“教育社会化”更是不必了，教育本性就已是社会性了。教育非常热衷于说“社会”一词，说得太多，也引起了不少的混淆。