



普通高等教育“十一五”国家级规划教材



新世纪高等学校教材



北京市高等教育精品教材

教育学基础系列教材

石中英 著

教育哲学

JIAOYU

ZHIXUE



北京师范大学出版社

BEIJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

普通高等教育“十一五”国家级规划教材

新世纪高等学校教材

北京市高等教育精品教材

教育学基础系列教材

教育哲学

JIAOYU ZHIXUE

石中英 著

北京師範大學出版社

BEIJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

北京

图书在版编目 (CIP) 数据

教育哲学/石中英著. —北京: 北京北京师范大学出版社, 2007. 5

ISBN 978-7-303-08625-2

I. 教… II. 石… III. 教育哲学—高等学校—教材
IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 075860 号

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn
北京新街口外大街 19 号
邮政编码: 100875

印 刷: 北京新丰印刷厂
经 销: 全国新华书店
开 本: 170 mm×230 mm
印 张: 21.25
字 数: 400 千字
印 数: 3 001~6 000 册
版 次: 2007 年 6 月第 1 版
印 次: 2007 年 9 月第 2 次印刷
定 价: 30.00 元

责任编辑: 郭兴举 装帧设计: 高 霞
责任校对: 李 菡 责任印制: 董本刚

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

本书如有印装质量问题, 请与出版部联系调换。

出版部电话: 010-58800825



目 录

| | |
|-------------------------------|----|
| 导言 哲学与教育 | 1 |
| 第一章 什么是教育哲学 | 10 |
| 第一节 教育哲学的定义 | 10 |
| 一、我国教育哲学家的定义 | 10 |
| 二、国外教育哲学家的定义 | 15 |
| 三、教育哲学的新定义 | 18 |
| 第二节 教育哲学的价值 | 32 |
| 一、教育哲学的价值危机 | 32 |
| 二、重估教育哲学的价值 | 34 |
| 第三节 教育哲学的学习与研究 | 40 |
| 一、对社会和人生问题高度关注 | 40 |
| 二、不断挖掘教育生活的经验 | 41 |
| 三、不断提高自己的哲学素养 | 42 |
| 四、努力学习教育哲学名著 | 43 |
| 五、从事教育哲学的研究 | 44 |
| 第二章 教育哲学简史 | 45 |
| 第一节 中国教育哲学的历史 | 45 |
| 一、解放前中国教育哲学的发展 | 46 |
| 二、解放后中国教育哲学的取消与重建 | 47 |
| 三、当前我国教育哲学研究存在的主要问题 | 49 |
| 第二节 英国教育哲学的历史 | 50 |
| 一、20世纪40年代之前：规范教育哲学 | 50 |
| 二、20世纪40年代至70年代末：分析教育哲学 | 51 |
| 三、20世纪80年代之后：可能的公共教育哲学 | 55 |
| 第三节 美国教育哲学的历史 | 57 |
| 一、19世纪末20世纪初的美国教育哲学 | 58 |
| 二、两次世界大战期间的美国教育哲学 | 60 |



| | |
|---------------------------------|-----|
| 三、第二次世界大战后的美国教育哲学 | 62 |
| 四、20 世纪 80 年代以来美国教育哲学的新发展 | 64 |
| 第三章 人生与教育 | 67 |
| 第一节 人的存在与教育 | 67 |
| 一、人作为人的存在特征 | 68 |
| 二、人作为人的存在问题 | 70 |
| 三、人的存在问题与教育 | 73 |
| 第二节 人的形象与教育 | 76 |
| 一、教育知识传统中人的形象 | 77 |
| 二、教育知识传统中人的形象的批判 | 82 |
| 三、重塑教育知识中人的形象 | 85 |
| 第三节 人的境界与教育 | 91 |
| 一、中国历史上的几种人生境界学说 | 92 |
| 二、西方历史上的几种人生境界学说 | 96 |
| 三、人生的境界与教育 | 100 |
| 第四章 知识与课程 | 107 |
| 第一节 知识与人生 | 107 |
| 一、什么是知识 | 107 |
| 二、知识与人生 | 111 |
| 三、人生与课程 | 117 |
| 第二节 知识的性质与课程 | 119 |
| 一、知识性质与课程的一般关系 | 119 |
| 二、现代知识的性质与现代课程 | 121 |
| 三、后现代知识的性质与后现代课程 | 127 |
| 第三节 知识的类型与课程 | 132 |
| 一、自然知识与自然课程 | 133 |
| 二、社会知识与社会课程 | 136 |
| 三、人文知识与人文课程 | 140 |
| 第五章 理性与教学 | 146 |
| 第一节 理性与人生 | 146 |
| 一、什么是理性 | 146 |
| 二、理性与人生 | 150 |
| 三、理性与社会重建 | 153 |
| 第二节 理性与教学 | 156 |
| 一、什么是教学 | 157 |



| | |
|-----------------------------|-----|
| 二、教学的理性基础 | 161 |
| 三、教学：理性的探险 | 166 |
| 第三节 理性的教化 | 172 |
| 一、作为教育目的或教学目标的理性 | 173 |
| 二、教学的理性化 | 179 |
| 三、理性的教化与教师 | 184 |
| 第六章 自由与教育 | 188 |
| 第一节 自由与人生 | 188 |
| 一、什么是自由 | 188 |
| 二、自由与人生 | 196 |
| 三、自由与社会 | 201 |
| 第二节 自由与教育 | 204 |
| 一、自由需要启蒙 | 204 |
| 二、自由与“教育”意义的呈现 | 208 |
| 三、自由教育的精神 | 213 |
| 第三节 教育中的自由及其限度 | 220 |
| 一、学术自由及其限度 | 220 |
| 二、教学自由及其限度 | 226 |
| 三、学习自由及其限度 | 230 |
| 第七章 民主与教育 | 236 |
| 第一节 民主与人生 | 236 |
| 一、什么是民主 | 237 |
| 二、民主与人生 | 243 |
| 三、民主与社会 | 247 |
| 第二节 民主与教育 | 252 |
| 一、民主需要教育 | 252 |
| 二、民主公民的素质 | 256 |
| 三、民主教育：性质与目的 | 261 |
| 第三节 教育的民主化 | 265 |
| 一、什么是教育民主化 | 266 |
| 二、教育民主化的四项原则 | 268 |
| 三、建设民主的学校 | 274 |
| 第八章 公正与教育 | 278 |
| 第一节 公正与人生 | 278 |
| 一、什么是公正 | 279 |



| | |
|-----------------------|-----|
| 二、公正与人生 | 287 |
| 三、公正与社会 | 291 |
| 第二节 公正与教育 | 296 |
| 一、公正需要教育 | 296 |
| 二、公正教育：培养有正义感的人 | 301 |
| 三、社会公正与公正教育 | 305 |
| 第三节 教育中的公正问题 | 310 |
| 一、什么是教育公正 | 311 |
| 二、教育公正的主要类型 | 313 |
| 三、教育公正的实现 | 318 |
| 参考文献 | 329 |

20世纪以来，教育哲学的研究和教学始终面临着三个主要问题：教育哲学有必要吗？教育哲学是不是太抽象？有哲学就行了，何必又添一个教育哲学？导言主要致力于思考这些问题，从分析“哲学”与“教育活动”之间的内在关联入手，说明哲学对于教育理论与实践的价值，继而重新阐释“哲学”的概念，消除日常生活中人们对哲学的“恐惧”，最后阐明一般意义上的“哲学”对于日常教育生活的不充分性，以便为教育哲学的独立存在做理性的辩护。

教育哲学作为一门学科的全部可能与必要都建立在对“哲学”与“教育”^①关系的认识上^②。显而易见的是：第一，如果一个人认为，教育作为一种实践活动，根本就不需要什么哲学的参与，那么他就会合乎逻辑地认为，教育哲学对于教育实践而言，实在是一种可有可无的东西；第二，如果一个人认为哲学是一些有着特殊理智、兴趣或才能的人才能

① 众所周知，“教育”是一个非常复杂的概念。围绕着这个概念的涵义已经有了许多有意义的争论。这里与以后各章只是将教育理解为“教育活动”，就其类型而言，主要理解为“学校教育活动”。因此，本书的名称也可以看成是“学校教育哲学”。

② 这个看法与周浩波的看法颇有些不同。周浩波认为，“如何确立‘教育哲学’的研究的独立性与自主性呢，关键的问题在于如何理解教育”。他指出，如果将教育理解成“为了实现某种外在目的的工具”，那么就会导致教育哲学“自身自主性的丧失”，以致“一方面是在一般理论上依附于其他的诸如社会学的、经济学的、政治学的、哲学的等理论；另一方面在‘先验地’获得一些规范性的前提之后，教育理论变成了纯技术性的论断”。参见周浩波著：《教育哲学》，人民教育出版社，2000年，第5~7页。

够学习和研究的东西，那么他就会将教育哲学看成是普通教师和教育理论工作者享用不起的奢侈品；第三，如果一个人认为哲学与教育实践可以实现直接的“联姻”，那么他就会认为根本用不着创造出什么“教育哲学”来。因此，深入地理解哲学与教育的关系，毫无疑问地就成为学习和研究教育哲学的一个入口或预备。

一、教育活动需要哲学吗

初看起来，这个问题似乎并不难回答：教育活动不需要哲学。因为，对于实际教育工作者来说，他们似乎从未在自己的教育活动中“应用”过哲学。在他们看来，教育是具体得不能再具体的实践活动，每天需要处理大量的琐事。而哲学呢？则是一门抽象得不能再抽象的学问，根本就不关注实际的教育问题。因此，教育活动与哲学可以说真是风马牛不相及。应该说，这种观点是有代表性的，不仅存在于一些实际教育工作者那里，而且也存在于一些教育学者那里。然而，这种观点却是值得质疑的，也是必须加以认真分析的。这不仅仅是为了“教育哲学”，而且也是为了“教育”。

毫无疑问，教育活动确实包含了一些非常具体的琐事，如备课、上课、布置作业、找学生谈话、课堂提问、擦黑板、放幻灯、组织课外活动，如此等等。就每一种具体的教育活动来说，真的很难说与哲学有多少关联。例如，“备课”就是要准备某一个或几个课时的教学，就是要准备将某种早已确定的教学内容采用一定的方式传递给学生；“课堂提问”就是要检验学生已有的知识水平或对课堂学习内容的理解程度；“擦黑板”只是一种单纯的教学动作。谁要想分析这些活动中所“包含”或“应用”的哲学，如果没有什么意外的话，则一定是劳而无功。同样，哪一个教师如果想将某一种哲学应用到这些具体的活动之中，在绝大多数情况下，也一定是劳而无功。比起哲学来，人们在这些教育活动中可以很容易地看到或实现心理学的影响。如果这些具体的教育琐事之中都不包含或应用哲学，那么哲学还能以什么方式与教育活动发生关联呢？

让我们来进一步分析。毋庸置疑，作为教育活动的具体环节，上述琐事之所以有意义，是因为它们是为实现整个教育活动的目的服务的。对于实际教育工作者来说，他们并不能随意地处理这些琐事，他们必须使这些琐事服务于整个教育目的。也就是说，如果孤立地看待这些琐事，那么它们确实非常琐碎。但是，如果将它们看成是整个教育活动系统的要素，则它们就不再是琐碎的了，而成为决定整个系统目的能否实现的一个个关键环节。它们彼此之间相互关联，而且受到教育目的的支配。因此，这些琐事的处理方式也不是随心所欲的，教育者必须为它们进行

辩护，必须要在思想中回答或理解它们与所要达到的目的之间的关系。而要做到这样，又必须首先明确自己的教育目的，必须首先为自己所欲实现的教育目的进行辩护。

教育目的的根本问题是培养什么样的人的问题，教育目的具体要回答的是理想的人的素质结构与规格。在这方面，社会学、经济学、文化学、心理学等都可以提供知识基础，如社会学使我们明白现在的社会大致是一个什么样的社会，对未来人才提出了哪些要求；经济学使我们明白现在社会的生产力水平和生产方式的特征，从而规定了未来劳动者的素质结构；文化学则使我们明白了现代社会的文化状况，有助于确定未来人才的文化身份；心理学则向我们揭示了青少年一代的身心发展特点和规律，有助于制定适合于他们身心发展特征的教育目的。但是，所有这些仍然不能满足界定或辩护教育目的的要求。我们培养的人不仅是要满足或适应现实社会的要求，更要能够改造并推动现实社会的发展。社会学能够回答现实社会是什么样，却难以回答什么是“理想的社会”；能够向我们揭示局部的社会事实，却难以帮助我们建立认识社会的“总体框架”。经济学能够说明现实经济运行的特点和规律，却难以说明经济的目的及其与人之间的关系。心理学能够说明心理的事实，却难以揭示人作为人存在的价值和意义。所有这些都是制定或辩护教育目的时不可缺少的。而这些知识只有在社会哲学、经济哲学、文化哲学、人生哲学乃至一般的哲学领域才能得到研究和发展。缺乏这些知识领域的支持和帮助，无论是教育理论工作者还是教育实践工作者，都无法对教育目的进行深思熟虑，都无法真正地寻觅到教育的意义。因此，哲学的知识和哲学的思考，对于那些琐碎的教育工作来说，不是可有可无的，而是不可缺少的。这一点，正如奈勒（Kneller, G. F.）所说，“哲学解放了教师的想象力，同时又指导着他的理智。教师追溯各种教育问题的哲学根源，从而以比较广阔的眼界来看待这些问题。教师通过哲理的思考，致力于系统地解决人们已经认识清楚并提炼出来的各种重大问题。那些不能用哲学去思考问题的教育工作者必然是肤浅的。一个肤浅的教育工作者，可能是好的教育工作者，也可能是坏的教育工作者——但是好也好的有限，而坏则每况愈下。”^①

如果说这些琐碎的教育活动离哲学毕竟远了一些，那么关涉到总体教育活动的教育政策就更离不开哲学。让我们以课程政策为例。众所周知，课程改革是教育改革的核心。因此，课程改革的好坏与成功与否在

① 陈友松主编：《当代西方教育哲学》，教育科学出版社，1982年，第135页。

相当大程度上就决定了整个改革计划的成败。影响课程改革成败的因素很多，如政治的因素、经济的因素、文化的因素等。但是，无论是什么因素的影响，最后都要归结到“什么知识最有教育价值”、“如何学习这些知识才有价值”、“如何评价这些知识的学习”等基本问题上来。要回答这些问题，仅以社会学、心理学的眼光来看是不够的，还涉及到哲学上的认识论或知识理论。事实上，斯宾塞（Spencer, H.）在19世纪提出“科学知识”最有价值时，其根据并不是或主要不是科学知识已经在经济领域内获得的巨大成功，而是其经验主义的认识理论。可以认为，在当时，是经验主义认识论将科学知识的价值看得比任何一种知识形式都要高，从而帮助科学课程战胜了古典课程，塑造了现代学校课程的科学性格。不理解这种认识论或知识理论问题，就不能理解以往的课程改革。相应地，不对当前的认识论或知识理论进行深入思考，课程改革方案也就会停留在经验的层面上，满足于具体学科知识的增加、减少或调整，而不能有任何实质性的进步。又例如，与课程改革类似，学校教育体制的改革在最基本的方面涉及国家、社会和个体教育资源的重新配置。这也就必然地涉及社会公正问题，涉及政治哲学相关问题的研究。如果缺乏这种政治哲学的考虑，那么学校教育体制的改革则只能停留在头痛医头、脚痛医脚的水平上，而不能得到充分的理论辩护。

哲学对于教育活动之必要性还通过对教育理论的影响而间接地表现出来。众所周知，教育活动是蕴涵着理论的，即使这些理论可能只是一些缄默的理论。从逻辑上说，不存在不受教育理论指导或影响的教育活动。就是那些最藐视教育理论的人实际上也在实践着某种形式的理论，也许可以将其称为“极端的行为主义”或“经验主义”理论。因此，教育理论及其发展状况必然影响到教育实践及其变革。教育理论的这种影响力在今天的教育活动中日益明显。在一定意义上可以说，当今教育实践的革新就根源于教育理论的创新。缺乏新的教育理论，教育活动只能陷入到陈规陋习之中。然而，教育理论作为人类知识的一种形式，其生产和辩护又必然地受制于一般意义上的认识论或知识理论、伦理学和美学。在教育思想史上，随处可见的是，不同的教育思想流派有着不同的哲学基础，不同的哲学派别也往往形成了不同的教育观和教育方法论。所有伟大的教育思想家对哲学问题都有着深入的研究，他们的教育智慧在很大程度上来自于他们深邃的哲学思考。一个时代哲学基础或立场的变化也必然会带来教育理论的革新，从而间接然而却是非常有力地影响到教育实践。

因此，无论是对于从事琐碎工作的教育实际工作者和从事教育总体

规划的教育决策人员而言，还是对于教育学者来说，哲学知识和哲学思维都是必不可少的。如果他们想成为一名真正的和有造诣的教育家和教育学家的话，那么哲学就更应是他们花费大力气去努力学习的。那种认为教育活动包括教育认识活动不需要哲学的观点不仅是非常肤浅的，而且也是极为有害的。

二、哲学是一门高深的学问吗

对于丰富多彩的教育生活而言，哲学确是有用的。例如，它可以提高人们的理解力，指引人们活动的方向，并帮助人们不断地反思教育观念、教育制度与当下教育行为的合理性等。然而，“有用的”哲学对于一般的教育工作者来说是不是太高深、太抽象、太难学？果真如此的话，人们就会对自己能否“学好”哲学缺乏信心，就会将其看成是需要“最后”学习的学科而不是“优先”学习的学科，看成是只有少数人才能学习的学科而不是人人可学的学科，就像柏拉图（Plato）的《理想国》中所描述的那样。

那么，哲学真是一门高深的学问吗？这就涉及到对哲学的理解。一般而言，对哲学的理解有两种方式：一种是静态的理解，另一种是动态的理解。静态的理解将哲学看成是哲学教科书和哲学著作，看成是由一系列专门的概念、范畴、命题和话语方式构成的知识体系。就我国的读者而言，还很容易在静态的理解中将“哲学”等同于“西方哲学”或“西方哲学知识体系”。在这个意义上，哲学确实比较高深，或者准确一点说，哲学是一门“专门的”学问。它有自己独特的“问题史、范畴史与思想史”。“局外人”要想登哲学之堂，没有专门的学习和训练是比较难以做到的。动态的理解将哲学看成是一种思维方式、一种寻根问底和不断反省的思想态度。在这个意义上说，尽管哲学确实具有一种对具体问题进行“深入”追问的倾向，但是，这种“深入的”追问并不使人感到害怕，因为它源于人们的日常生活，是人们日常生活方式的一部分。无论是老人还是孩子，无论是男人还是女人，谁在自己的日常生活中没有提出过具有哲学意味的问题，谁又没有进行过哲学意义上的思考呢？从这个角度看，哲学实在不是什么“专门的学问”，而是一种“普遍的”或“普通的”思想方式。哲学与人们的日常生活具有一种内在的亲性和。

但是，日常生活中的哲学毕竟不同于作为一门学科的哲学，上述问题中的“哲学”所指的也不是日常生活中的哲学，而是作为一门学科的哲学。这种哲学到底高深不高深，难不难学？如果不高深，不难学，为什么有那么多人认为自己不适合学习哲学？要回答这些问题，就不能不简略地回溯一下哲学史，并检验一下传统的哲学教学模式。

可以肯定地说，在哲学的源头，生活的问题先于哲学的问题，哲学的问题先于哲学的思考，哲学的思考先于哲学的知识。早期哲学家们的工作大都是源于某一种或几种生存困境，并由此提出哲学问题，进行哲学思考的。思考的目的是为了更好地生活，思考本身是在生活之中进行的，思考的结果也是非常地贴近生活需要的。但是，西方自柏拉图之后，中国自先秦以降，哲学就逐渐地与生活脱离，成为一门借助于专门的范畴来穷究世界“本质”的专门学问。此时，哲学也就不再是“智慧之学”，而成为一种“知识之学”；哲学家也就不再是关心普通人生活需要的人，而成为“为知识而知识”的人。同时，哲学思考所使用的概念越来越抽象，哲学知识的体系越来越庞大，进入哲学之门所需要的时间越来越长，能够被认为具有哲学天赋的人也越来越少。哲学家被不断地描述为离群索居的思想怪物或超越尘世的预言者，丝毫不关心现实人类的生活。这种哲学，难免给人以抽象、枯燥和无用的印象；这种哲学家，尽管其学问和人品常常让人敬畏，但是其哲学的怪癖和形而上的冲动也常常遭人嘲笑。阅读这些哲学家的作品，不从实际生活中抽身出来，不从烦恼的现实世界中静下心来，几乎是不可能的事。

人们将哲学的学习看成是一件很难的事，不仅与哲学传统特别是西方哲学传统有关，而且更与传统的哲学教学模式有关。传统的哲学教学模式总的来说就是教授哲学的知识而不是启发人们的哲学思考，灌输哲学的教条而不是提高人们的哲学反思能力。在哲学课堂上，教师们将哲学看成是纯粹哲学史的产物，而不是社会生活实际需要的产物；学生们接触和学习了大量的哲学概念和命题，但是却不知道它们与生活之间的关联。这种哲学教学让人觉得哲学家们似乎总是喜欢用那些抽象的概念来讨论抽象的问题。对于学生而言，这种讨论也许并没有坏处，但是也不见得有什么益处。谁能知道西方古代哲学家有关本体论的研究与生活有什么关系？西方近代哲学家有关经验论和唯理论的辩论与生活有哪些关联？当代后现代哲学的出现又是为了什么？如果说，在那些最枯燥的哲学作品中，人们总还可以感受到哲学家活泼的哲学思考及其魅力的话，那么在这种哲学的课堂里，在绝大多数情况下，学生们感受到的只能是理智的重负。哲学的学习因此愈加使人望而却步，愈加使人觉得只有少数具有哲学天赋的人才能胜任的了。

所以，将哲学看成是一门高深并且很难学习的学问，如果出自哲学家之口的话，则是一种“自大狂”的表现；如果出自非哲学家之口的话，则是传统哲学教学弊端的表现。毋需否认的是，哲学的学习有它自己独特的方式，就像任何学科的学习都有其独特的方式一样。比如，需要利

用哲学思想史上的资源，需要理解那些哲学的概念和命题，需要检讨那些哲学的问题，等等。想学好哲学确实需要下工夫。但是，哲学既非高深的，也非难学的。首先，哲学的问题不在生活之外，而在生活之中。那种抛开生活问题而讨论所谓纯粹哲学问题的哲学是误入歧途的哲学，而非真正的哲学。20世纪实用主义、存在主义、现象学、解释学等的兴起在相当程度上就是为了克服哲学对生活的疏离，复归于生活。只有这样，哲学才能重新焕发出自己的生命活力。其次，哲学的思考尽管时常应用一些抽象的概念，但是也并非完全依赖于这些抽象的概念，完全离不开这些抽象的概念。将抽象的概念看成是哲学思考的唯一工具，这完全是哲学学科化的产物，而不是哲学思考本身所需要的。在很大程度上，这也是受西方哲学传统的影响。简易直接的东方哲学特别是中国哲学传统就很少依赖于这种学术味浓重的抽象概念。再次，哲学的知识也不是什么高级的知识，它与其他类型的知识一样，都是从某一个特殊的视角对生活问题的观察，因而既不是完善的也不是终极的和封闭的，而是需要不断地修正、批判和对话的。在这种意义上，正如福科（Foucault, M., 又译福柯）所说，哲学就是一种邀请、一种引导。它展现问题，与读者、听众一起去思考。读者和听众不要怕去使用它，不要怕让它变形，不要怕让它发出呻吟和抗议。克服了哲学学习中理智的被动性，就为哲学学习提供了最好的心理条件。哲学不仅是人人必要的，而且是人人可以学好的。对哲学的恐惧不是哲学之过，而是伪哲学或不正确的哲学教学之过。

三、一般哲学可以替代教育哲学吗

哲学对于教育活动来说是必要的，那么有哲学就可以了，何必再创立一个什么教育哲学呢？杜威（Dewey, J.）尽管被称为教育哲学的大师，但是他在《民主主义与教育》（副标题为“教育哲学导论”）一书中却根本未就“哲学”和“教育哲学”进行区分。在他看来，哲学就是教育的一般理论，教育就是哲学的实验室。非常明显的是，他并未将教育哲学界定为一个相对独立的学科。在我国和前苏联教育学界，也有人认为，哲学或马克思（Marx, K.）主义哲学是指导一切教育学科研究特别是教育学（原理）研究的理论，因此也没有必要再设立“教育哲学”一科。这就涉及到两方面的问题：一是“一般哲学”（general philosophy）对于教育问题的研究究竟能否替代教育哲学的研究；二是哲学对于其他教育学科研究的影响究竟能否取代教育哲学的研究。

历史上，许多哲学家都有大量的教育论述，他们的这些论述构成了教育思想史的一个重要组成部分。他们从自己的哲学立场出发所提出的

教育观点就是在今天也仍然有学习的价值。这是一个不争的事实。但是，可以肯定地说，他们的这些论述绝大部分是不充分、不系统、不具体的。这一方面是因为他们的这些论述主要是作为他们哲学研究的“副产品”出现的，只是为了体现或实现他们某方面的哲学理想，因而不可能对复杂多样的教育问题进行完整地 and 系统地思考；另一方面是因为他们论述的方式大都采用演绎的方式，辅之以个体有限的（家庭）教育经验，直接从自己的人生观、知识观、道德观等出发提出一些比较普遍或抽象的教育理念或一般措施，至于实际教育生活中的哲学问题则很少得到特别地思考。不仅如此，由于不同的人有着不同的哲学立场，因此他们的教育见解之间也存在着很大的分歧，结果往往使人不知所措。在这种状况下，教育哲学不仅可以更好地利用哲学资源从事教育研究，而且还可以弥补一般哲学进行教育研究的不足，整合不同哲学观点对于教育活动的意义，使实际教育生活中的哲学问题能够得到更加深入的分析 and 研究，使教育活动建立在更加完整的哲学基础之上。

一般哲学研究对于分析和解决教育问题之不充分还在于受到近代以来形成的学科制度的影响。这种分门别类的学科制度尽管存在着许多缺陷，目前也遭到学术界前卫知识分子的批判，但是其所行使的知识权力却丝毫未受到影响。在当今知识界，尽管许多人都认识到跨学科研究的重要性和必要性，但是他们中间的绝大多数人还都有着一定的学科身份，在教学和研究方面从属于某一种学科或某一类学科领域。否则，他们在课程开设和学术职称评定或聘用方面就受到不同程度的影响。这就是说，对于一个研究一般哲学或哲学一般问题的哲学家而言，决定其教学或学术影响力的并不是其对教育问题的研究成果，而是其在哲学一般问题研究方面所作出的贡献。这在很大程度上就影响到他们从事教育研究的积极性，影响到他们分析教育问题所能达到的深度。在教育哲学史上，非常明显的是，20世纪之前的哲学家们还经常发表一些教育演讲或撰写一些教育著作，但是20世纪之后的哲学家则几乎没有对教育问题发表过任何有分量的见解。在国外，一旦一个哲学家转向教育哲学的研究，他/她就会失去在哲学领域的影响力；在我国，愿意从事教育哲学研究的哲学家则更是寥寥无几。因此，在这种学科制度框架内，指望一般哲学研究充分地关注教育问题，不仅是不可能的，也是不现实的。教育哲学应该像其他的哲学分支学科一样，成为一门相对独立的学科领域。这样，才能弥补对教育问题进行一般哲学思考的不足。

哲学的研究不能直接取代教育哲学的研究，那么哲学研究能够通过影响其他教育学科研究而间接地取代教育哲学吗？或者说，从哲学的角

度来研究教育问题非得构成一门学科吗？对于这个问题，首先需要明确的一点是，在教育问题的研究中，“应用哲学的知识”和“从哲学视角出发”是非常不同的。这种不同不仅在于彼此应用哲学知识的系统性和自觉性程度，而且更在于观察问题和分析问题的思维方式。不能因为在一些学科的研究中应用了某些哲学的知识，就可以将其看成是“从哲学视角”来看待问题。如果非要这么看的话，那么由此类推，在一些学科的研究中应用了某些心理学的知识，就可以算得上是“从心理学视角”来进行研究了；在一些学科的研究中应用了某些社会学的知识，那么也就可以称得上是“从社会学视角”来分析问题了。鉴于教育问题的复杂性，每一个教育问题的研究总是要涉及到许多学科的知识，那么每一个教育问题的研究也就同时是“从多种视角”出发的了。这在逻辑上显然是说不通的。

其次，尽管每一门教育学科都宣称自己以哲学或某种哲学为理论基础，但是它们更多地是以一种非批判性的态度来对待这些理论基础的，很少考察这个基础的牢固性，很少真正地在研究过程中阐明理论基础与具体问题之间的关系。可以认为，迄今为止，哲学与具体学科之间的关系既没有牢固地建立起来，也没有充分地阐释出来。在这种状况下，以上述理由阻止和反对从哲学的视角对教育问题进行系统的和深入的研究，既是不明智的，也是不负责任的。况且，即使是各门学科充分地阐述了自己所面临的哲学问题，也不能说明教育哲学研究之不必要。

第一章 什么是教育哲学

对于教育活动来说，教育哲学是必要的、有用的和可能的。然而，教育哲学的现实处境何以如此？这就涉及人们包括教育哲学家自己对“教育哲学”的理解，涉及到“教育哲学观”。不同的教育哲学观会将教育哲学的研究和教学引向不同的方向。本章将从下列三个角度集中分析教育哲学学习和研究的基本问题：一、教育哲学的定义；二、教育哲学的价值；三、教育哲学的学习和研究。之所以选这三个角度是因为：各种教育哲学的定义集中反映了不同教育哲学家的教育哲学观；教育哲学的价值分析则是致力于从理论与实践的关系中回答教育哲学学科究竟能够做什么，不能做什么，澄清学术界和教育者对教育哲学一些不正确的价值期待；教育哲学的学习和研究部分则从有关教育哲学的上述认识出发，为学习和研究教育哲学的人提出一些原则性建议。

第一节 教育哲学的定义

一、我国教育哲学家的定义

黄济先生是我国解放后教育哲学的奠基者，他以自己的品格和学识为我国解放后教育哲学学科重建、人才培养和学术发展作出了重要的贡献。1998年，他出版了《教育哲学通论》一书。该书是黄济先生的第三本教育哲学著作。在此之前，他还出版了《教育哲学》和《中国传统教育哲学思想概论》。这三本书是中国教育哲学在20世纪后半叶重建时期的标志性著作。在自己的著作中，黄济先生关于教育哲学的定义有以下几种表述：（1）“对教育哲学的定义虽然如此分歧，但是其中却有一点是共同的，就是大家都公认教育哲学的研究对象，应当是用哲学的观点和