

◎ 本书由广东优秀教育专著出版基金资助出版

教育思维论

Educational Thinking

■ 刘庆昌 \ 著



广东省出版集团
广东教育出版社

G40/54

2008

◎ 本书由广东

资助出版

教育思维论

Educational Thinking

■ 刘庆昌 \ 著

广东省出版集团

广东教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育思维论 / 刘庆昌著. —广州: 广东教育出版社, 2008. 3

ISBN 978-7-5406-6894-5

I. 教… II. 刘… III. 教育学: 思维科学 IV. G40-059.9

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 025390 号

广东教育出版社出版发行

(广州市环市东路 472 号 12-15 楼)

邮政编码: 510075

网址: <http://www.gjs.cn>

广东新华发行集团股份有限公司经销

肇庆新华印刷有限公司印刷

(肇庆市星湖大道)

850 毫米×1168 毫米 32 开本 8.75 印张 210 000 字

2008 年 3 月第 1 版 2008 年 3 月第 1 次印刷

印数 1-4 000 册

ISBN 978-7-5406-6894-5

定价: 16.00 元

质量监督电话: 020-87613102 购书咨询电话: 020-34120440

序

胡德海

四百年前，法国思想家、哲学家帕斯卡尔在其《思想录》中曾经说过：“人不过是根芦苇，是自然界最脆弱的东西，但他是一棵能思考的芦苇，用不着整个宇宙都拿起武器来才能毁灭他，一口气、一滴水就足以致他于死命了。然而，纵使宇宙毁灭了他，人却仍然要比致他于死命的东西更加高贵得多；因为他知道自己要死亡，以及宇宙对他所具有的优势，而宇宙对此却一无所知。”^①

“因而，我们全部的尊严在于思想。正是由于它而不是由于我们无法填充的空间和时间，我们才必须提高自己。因此，

^① [法] 帕斯卡尔著，何兆武译：《思想录》，158页，北京：商务印书馆，1985。

我们要努力好好地思想，这便是道德的原则。”^①

帕斯卡尔在这里讲的意思是十分清楚的，他告诉我们，人与包括动物在内的所有自然物的本质区别，就在于人具有思维的功能，有其思维的产物——思想，而这正是人的力量所在、人的价值所在，并且是人的尊严所在。

帕斯卡尔一生体弱多病，只活了 39 岁，但在身后却给自己留下了高耸入云的纪念碑——他的《思想录》给无数人带来心灵的慰藉。

我认为，我们如果赞同帕斯卡尔以上的观点，那么，我们特别是人文社会科学研究者就应当很自然地想到以下几点。

第一，把思维作为对象和科学问题来研究具有客观的必要性和重要意义。

第二，要进行所谓的学术研究、学术创新，除需一定的外部条件，诸如自由而宽松的政治文化氛围、必要的经济支持、健全的信息资料以及学者要保持内心的自由和独立的人格等之外，还要取决于学者本人思维的素质与能力。正是在这里，我们可以说，头脑起决定作用，也正是在这里，我们可以说某人是块搞科研的料，而有些人则终非其才。创新是学术的生命，这是人们常说的一句话，人们也常为诸多不尽如人意阻碍学术创新的现实状况而慨叹，为诸多“泡沫学术”和“垃圾学术”而惊心，在这里固然可以找到其产生的思想理念及制度上的原因，如“计划学术”和“全民学术”。但研究者素质的低劣和思维能力的平庸、弱化，也不能不说是主要的原因所在，不然他又何必去搞那一套呢？

^① [法] 帕斯卡尔著，何兆武译：《思想录》，347 页，北京：商务印书馆，1985。

第三，人文社会科学的功用更深层地体现为“无用之用”，目前的着力点应在人文素质和思维能力的开发与提升上。

第四，思想是一种尊严。人的最大的耻辱是不善于思考：人的最大痛苦是思想被压制，有话不能说；人最幸福、最光荣的就是自己的思想得到别人的承认、赞同、肯定和拥护。

思想是重要的，尤其对于知识分子、赫伯特·费格尔在报告中说，爱因斯坦曾经对他说过：要是没有这种内部的光辉，宇宙不过是一堆垃圾而已。在俄国哲学家看来，人不是世界可以忽略不计的渺小部分，恰恰相反，世界才是人的一部分，人大于人本身。别尔嘉耶夫在《自由精神哲学》中说，人是由三部分构成的，是三维的人，是精神—灵魂—肉体的有机体，而精神、思想自然属于最高的位置，对于知识分子来说，这意味着什么呢？就是独立、自由，就是陈寅恪所说的独立之精神，自由之思想，这是一种操守的坚持，它隐含着一种对外部的有原则的固守与对抗，因此，它不可能惧惮任何压力。正是这个东西，在陈寅恪先生看来，“历千万祀，与天壤而同久，共三光而永光。”

思维问题是一个重要的科学问题，它值得研究是毋庸置疑的，而人类对于思维科学的研究，还远远落后于自然科学和社会研究，因此，它为人们留下的研究空间是巨大的、宽广的。人们在其中真是大有用武之地。

本书作者刘庆昌博士现为山西大学教育科学学院教授，2002—2005年他在西北师范大学教育学院攻读教育学原理博士学位期间，博学、审问、慎思、明辨，一心致力于教育学术的学习与思考，并确定以“论教育思维”为博士毕业论文的题目。为研究这个问题，他搜集了许多资料，思考了许多未为

4 序

人们注意和思考过的问题，结撰了近二十万字的博士论文，在这个领域持之以恒，耕耘得极为辛劳刻苦，论文概念明晰，思路清楚，结构合理，论说精当，构建了自己想要言说的体系，终于蔚为大观，完成了自己的夙愿。我以为选择这样一个题目来做博士论文，其本身就表明了作者对教育理论、对理论思辨的爱好和具有这种能力的自信，在这里是可以从选题看到人的基本素质的。而实际上，庆昌对此问题的研究，颇具心得，也颇有收获，论文得到评阅者的高度评价。据我所知，在他就学于西北师范大学之前就已开始了这项研究，发表过不少相关文章，在西北师范大学三年读书期间又作了更集中、更系统、更全面的研究。由于庆昌在此学术研究领域具有时间上的一以贯之的特点，所以他的成果便随之具有一定的长远性、持久性。现在把它作为一本专著出版，使它走向更广阔的空间，则意味着为它增添了更广泛的影响力。我闻知此事，内心感到无比的高兴，并愉快地应庆昌之请作了以上的一番言说，以表示我喜悦的心情，并作为对此书和作者的衷心祝福。

2006年9月1日于兰州市西北师范大学5-105住所

导 论

一、问题的提出

教育理论在 20 世纪以来有了长足的进步，进入了一个繁荣发展的时期。这一方面表现为教育研究方法的多元化和教育理论的多样化；另一方面表现为教育理论对教育实践发生着更加深刻和直接的影响，教育理论和教育实践之间形成了更加紧密的互动关系。伴随着教育理论自身的发展及影响力的加大，人们对于教育理论自身的思考也逐渐自觉、系统和深刻了起来，教育理论和教育实践的关系也不断受到人们的关注和审视。应该说本书对教育思维的研究就是在这样一个大背景下进行的。当然，“教育思维”闯入我的视阈，还有以下几个具体

的、个人性的因素。

1. 对教育学之“形”的追寻

教育学应是有形的。所谓有形，就是具有一个有机的结构。有形是教育学之为“学”的基本特征。但是，这样一个看似基本的问题，对于教育学来说并没有完全得以解决，以致教育学的专业研究人员、大学里的教育学专业的学生，对于所研究和学习的教育学难知深浅，并难以系统地言说。之所以如此，我以为主要是教育学之“形”不是多么明晰，而显形的教育学（如各种教育学的教科书），尚没有充分表达出人类在教育领域的认识性智慧，很难让人心悦诚服。难道我们可以怀疑人类的教育智慧吗？自然不能。人类对于教育的思考从“自为的教育”产生就开始了，至今已有了几千年的历史。在历史的推进过程中，由于教育对于社会 and 人的发展所具有的不可替代的功效，人们不仅在实践的意义始终重视教育，而且越来越重视对教育的认识和思考。每一个历史时期，都有思想的巨人关注、思考和研究教育，他们都把自己时代的教育认识推到了最高峰。每当面对个体的教育理论家及其著述时，我们的崇敬之情便会油然而生。试想，谁能够轻视夸美纽斯、卢梭、赫尔巴特、裴斯泰罗齐、杜威？可是当我们面对有形的、公共的教育学时，却难以油然而敬。因而，教育学作为学科，少了尊严；教育学者作为“专家”，则少了自信。这样的状况使很多教育学者迷惘了、困惑了，有的学者甚至对教育学失望了，故而有“教育学终结”的声音。

面对这一状况，有使命感的教育学者始终是认真思考的，在迷惘和困惑的声音之外，也有深沉的反思和积极的进取，在这一方面，胡德海教授是具有代表性的。他著文《思考教育学》，以自己的教育学教学和研究的学术生涯为背景，对教育

学的时代困境进行了思考,指出:“教育学之所以使人感到困惑和迷惘的根本原因是什么?我以为首先在基本理论问题的薄弱,以及对其基本概念解释的无力乃至理论理念上的谬误和思维逻辑上的混乱。”^①我也认为,正是基本理论问题解决得不彻底,使人们对教育学缺乏整体把握的能力。但更具体地分析,教育学之“形”的隐伏,是教育学领域的人们感到困惑和迷惘的根本原因。所以,多年来,我始终在追寻教育学之“形”,为此曾分别对教育学的性质、体系和追求进行了思考。^②在关于教育学的体系思考中,我以“成人”为教育的核心范畴,对“人使人成人”这一命题进行了追问,寻找到了一个问题链。这个问题链包含五个问题:教育理想中的人是什么;受教育者为什么必须成为教育理想中的人;教育者有什么资格(权利和能力)使受教育者成为教育理想中的人;教育者运用怎样的手段使受教育者成为教育理想中的人;教育者和受教育者是一种怎样的关系。我把这个问题链看作是教育学的思维路线,进而认为教育学就是教育学者以教育学的思维路线为蓝图,把教育研究得来的具体的成果进行建构的结果。在我看来,这个问题链,就是人的“教育学思维”,教育学就是表达人类教育学思维的一门学科。与此同时,我们提出了一个问题,即在教育学思维之中是否隐含着教育思维呢?“教育思维”就这样闯进了我的视阈,尽管还不大认识它,但它客观存在似乎已经毋庸置疑了。

① 胡德海:《思考教育学》,载《西北师范大学学报》,2004(1)。

② 刘庆昌:《教育者的哲学》,384~416页,北京:中国社会科学出版社,2004。

2. 对教育理论与教育实践中介的研究

教育理论与教育实践的关系在教育认识专门化之后始终受人关注。应该说，关于理论和实践的关系，其道理是简明的。“理论来源于实践，又回到实践中去指导实践”，这种口号性的认识在研究领域是普及的。一般教育研究者和教育实践者不会认为自己搞不懂教育理论和教育实践的关系。但教育理论和教育实践的关系却是不协调的：常见的是教育研究者埋怨教育实践的迟钝，教育实践者批评教育理论的空玄。这种相互埋怨实际上毫无意义。明智的做法是对教育理论和教育实践的关系要进行彻底的辨识。

近年来，关于教育理论与教育实践关系的研究有了一定的进展，学者们不再满足于宏观道理的宣扬，而是升入到“中介”问题的研究之中。其中张应强的《教育中介论》颇具有代表性。他认为教育理论与教育实践之间有三个中介：作为一种思维方式的中介思维（关系思维）、一种过渡性的中介理论（应用性理论）和作为一种实体的中介组织和机构^①。这一观点使我意识到“教育思维”尽管可能隐含在“教育学思维”之中，但教育思维不是教育学思维。教育思维在教育学思维没有出现之前就已经存在，而在教育学思维出现之后可能得以发展。我们仍然无须追问教育思维究竟是什么，就可以感觉到它的客观存在。教育理论与教育实践的关系也是我关心的一个问题，在这一方面提出了“教育知识实在化”的思路。所谓知识的实在化，就是人们通过感性的物质活动，把知识在实践上现实化。具体地说，就是把一种形式的客观性，即知识的客观

^① 张应强：《教育中介论》，载《教育理论与实践》，1999（2）。

性转化为另一种形式，即客观实在^①。从根本价值上讲，知识不是为自身而是为实践存在的。教育知识，尤其是教育理论，必然要表达教育的理想，其中包括了“教育应该是什么”和“教育应该怎样做”。不过，这并不意味着教育理论是按照一定的尺寸和模样给教育实践做衣服。相反地，教育理论是在对教育现实批判的基础上表达教育的理想。教育理论的对象是整个教育，一个关于整个教育的理论不可能是实用的。这就需要在教育理论和教育实践之间有一个过渡性、认识性的中介。我以为所谓的“应用理论”不是这个中介，因为它尽管是“应用”的，但仍然是“理论”。能够充当这一中介的应该是一种中介思维，但它又不是张应强所说的作为一种思维方式的“关系思维”，而是人们在教育实践面前对一定范围的具体的教育进行的思维整合，它的内容仍然是“教育应该是什么”和“教育应该怎么做”。

3. 对教育思想历史线索的关注

人类教育认识的成果，从静态的角度看，就是教育学，从动态的角度看就是教育思想史。而要实现了对教育认识的全面的了解，我们既需要追寻教育学的“形”，还需要关注教育思想的历史。已有的教育思想史著作，无疑帮助我们对教育思想的历史运动有了一个朦胧的了解，但总体来讲，难以让我们感觉到教育思想自身的历史运动。因为教育思想史著作基本上是在按照时间的顺序述评一个个教育思想者的思想成果。我们自然知道教育思想是由具体的思想者创造的，但是，我们也知道思想一旦被创造了出来，就脱离了创造者，具有了独立的意义。

^① [苏] Л. В. 柯普宁著，赵修义译：《作为认识论和逻辑的辩证法》，321页，上海：华东师范大学出版社，1984。

正因此，“教育思想史”这一概念才能够成立。传统的教育史学之所以在述评历代的教育思想者及其思想，而没有去挖掘教育思想自身的历史，并不是认识不到教育思想自身历史运动的客观存在，而是缺乏一种可行的研究方法论，或者具体地说，未能确定出教育思想历史的线索，而这恰是我们所积极关注的。

以上的背景说明，似乎具有很强的个人色彩，但并不是主观的，因为我之所以关注那些问题，源头完全在于教育认识领域的公共性的困惑。令人欣慰的是“教育思维”竟然与每一个重要的困惑都有联系，而且教育思维似乎也是一种困惑消除的关键性因素。这就引发了我们继续探究的兴趣。

二、文献研究综述

1. 关于文献

“教育思维”在教育话语中虽不算是全新的词汇，但对于教育理论来说却是一个新的问题。因此，关于此问题的综述研究具有一定的特殊性，即基本上无法查寻到学术界在这一问题上的专门文献。在国外，“educational thinking”一词，主要在两种意义上使用，一是基本等于 educational thought；二是指具体的程序。20世纪90年代以来，国内教育学术界，开始有人把“教育思维”作为思考的对象，但总的来讲，未能上升到人类教育认识的高度思考这一问题。概括起来，学者们在两种意义上理解教育思维，其一是把教育思维理解为教育工作者在教育过程中所使用的思维方式；其二是把教育思维基本等同于教育思想。不过我们也注意到，一部分学者开始在不同的角度

和不同的层次上触及教育思维问题^①。但总的来说，已有的研究中的“教育思维”这一概念，还是模糊的、不确定的，也没有被上升为一个教育理论范畴。教育学术文献中虽少有教育理论范畴意义上的教育思维研究文献，但又可以说任何教育认识的成果都是教育思维研究的当然文献。我们不可能穷尽所有的教育学术文献，只能通过筛选，确定出经典的教育认识文献。流传至今的教育名著是我们选择经典文献的主要范围。应该说明，本书对教育思维的研究，更多地受到一般哲学及思维科学关于思维研究成果的启发。近年来，哲学界对于人类思维现象的研究出现了一些新的专著型成果，这些成果深化了人们

^① 代表性的论文如下：严加红 《现代社会与教育的思维模式探析》，载《山西大学学报》（哲学社会科学版），2000（2）；卢红、刘庆昌 《教育思维概说》，载《教育评论》，2000（5）；霁翔 《漫谈我的职业思维》，载《北京成人教育》，2000（4）；韦庆华 《论学校教育中的文化思维》，载《扬州大学学报》（高教研究版），2001（1）；刘建军 《现代思维与现代教育观念》，载《继续教育理论与实践》，2002（1）；李家成 《解读“培养”性的教育——从教育思维和教育气质的角度》，载《湖北大学学报》（哲学社会科学版），2002（2）；郭凤志等 《略论德育思维》，载《思想教育研究》，2002（4）；刘庆昌 《教育思维方式的展开和构成》，载《教育理论与实践》，2003（5）。

对思维的理解^①。此外，哲学界关于思维研究的论文也有许多^②。这些都是我们进行教育思维研究的参考资料。

2. 关于研究的进展

本书内容具有一定的创新性质，但绝不是主观虚空的遐想。人类历史漫长，认识的触角遍及所有的角落。我们在人类教育认识的高度提出教育思维并进行研究也是历史和逻辑的必

① 代表性的著作如下：王天恩 《理性之翼——人类认识的哲学方式》，北京 人民出版社，2002（此书涉及哲学认识方式的历史形态：直观猜测、概念思辨、分析活动、整体理解）；徐长福 《理论思维与工程思维》，上海 上海人民出版社，2002（此书指出虚体思维和实体思维、理论思维和工程思维的对应，对人类思维进行了划界；说明了理论思维的认识功能和工程思维的筹划功能）；克雷格·勒尔 《策略性思维》，沈阳 辽宁教育出版社，2001（此书认为策略性思维是个人和专业发展的有力工具）；王炳书 《实践性理论》，武昌 武汉大学出版社，2002（此书系统研究了实践理性）；王路 《理性与智慧》，上海 上海三联书店，2000（此书分逻辑、语言、历史、形而上学）；曾杰、张树相 《社会思维学》，北京 人民出版社，1996（此书从“思维是集体的立场”出发，系统地研究了社会思维现象）；赵光武主编 《思维科学研究》，北京 中国人民大学出版社，1999（此书是我国20世纪80年代以来思维科学研究的成果的总结和概括）；李勇 《社会认识进化论》，武昌 武汉大学出版社，2000；郭元祥 《教育逻辑学》，北京 人民教育出版社，2002；唐莹 《元教育学》，北京 人民教育出版社，2002。

② 代表性的论文有：赵继伦 《试论思维方式的文化底蕴》，载《长白学刊》，1995（4）；牛保义 《整体思维与分析思维》，载《四川外语学院学报》，1997（2）；江东 《对中国思维方式的哲学反思》，载《天津师范大学学报》，1998（2）；苗启明：《论观念本位的思维方式》：信念思维，载《宁夏大学学报》（哲学社会科学版），1998；欧阳康 《人本论思维方式的历史演进》，载《人文杂志》，1999（1）；杨小红 《隐喻、思维方式、创造性思维》，载《深圳大学学报》（人文社会科学版），1999（2）；高峰 《关于思维方式本质的哲学诠释》，载《淄博学院学报》（社会科学版），2001（1）；陈剑 《论历史思维》，载《探索》，2001（2）；朱俊霞 《思维模式与文化差异》，载《广州大学学报》（社会科学版），2002（7）；张茂金 《论辩证思维》，载《新长征》，2002（8）；董健、王立东 《思维方式：求真、求善？》，载《社会科学论坛》，2002（11）。

然。虽然以往没有确立教育思维的概念和范畴，但教育思维的事实是客观存在的。所以，教育研究者不可能对教育思维现象没有察觉。

迄今为止，对于教育认识本身的研究，即元研究，主要有两种类型，一种是对教育认识形式和过程的反思，另一种是对教育认识内容和结果的反思。前者的代表是元教育学和分析的教育哲学；后者的代表是常规的教育哲学，即“思想对思想的思想”类型的教育哲学。令人遗憾的是常规的教育哲学对教育认识内容和结果的反思没有深入下去，一般来讲，是在具体的观点反思层面进行，而未在教育认识内容和结果总体的实质层面进行反思。这大概也是教育思维概念和范畴没有确立的原因之一。

三、研究的思路与意义

1. 我们在什么意义上论述教育思维

“思维”是一个心理学概念。在心理学意义上，所谓思维，是人脑对客观现实的概括的、间接的反映。“通过思维，人能把握那些没有直接感知过的或者根本不可能感知的事物，并预见和推知事物发展的进程，从而扩大了对客观事物认识的广度和深度。”^①很显然，心理学意义的思维，是一个概括地、间接地反映客观现实的过程。如果沿用思维的心理学内涵，教育思维就会被理解为人脑对教育客观现实的概括的、间接的反映过程。这不是本书所论述的教育思维。站在心理学的立场

^① 杨瑞莉、高鸿鸣：《心理学原理与应用》，146页，上海：华东工学院出版社，1990。

上，思维只有因性质不同才会有不同的类别，思维的内容并不能为思维贴上标签。

“思维”也是一个逻辑学概念。逻辑学意义上的思维，有两种含义，一是指外在的思维形式，二是指现实的矛盾运动在思维运动中的反映形态。形式逻辑就是“一门以思维形式及其规律为主要研究对象，同时也涉及一些简单的逻辑方法的科学”^①。而反映现实矛盾运动、研究概念的矛盾和转化的则是辩证逻辑。逻辑学只研究思维的形式和方法而不研究思维的内容。尤其是形式逻辑，从真假值的角度研究思维形式及其规律，并不研究某一具体的思想究竟事实上是真的或假的。所以，本书中的教育思维不是一个逻辑学概念，因为思维的形式无论如何不会具有教育的性质。

应该说，“教育思维”是一个哲学概念，但又不完全等同于哲学中已有的思维概念。我们知道，思维和存在的关系问题，是全部哲学，特别是近代哲学的重大的基本问题。哲学认识的种种分化几乎都可以从对这一基本问题的回答中找到根据。哲学意义上的存在和思维概念具有最高的概括性。“存在”不仅包括物质的存在，也包括精神的存在；“思维”，不仅指意识的内容，而且指意识的形式；不仅指关于思维对象的对象意识，而且也指构成、把握、统摄和反省对象意识的自我意识；不仅指思想的内容，而且也指思想的活动^②。不用说，心理学意义上的思维，是指思想的活动；逻辑学意义上的思维，是指意识的形式。而本文所论之教育思维，则是在思想的内容意义上使用“思维”这一概念的。在哲学上，人们关于

① 金岳霖：《形式逻辑》，1页，北京：人民出版社，1979。

② 孙正聿：《哲学导论》，7页，北京：中国人民大学出版社，2000。