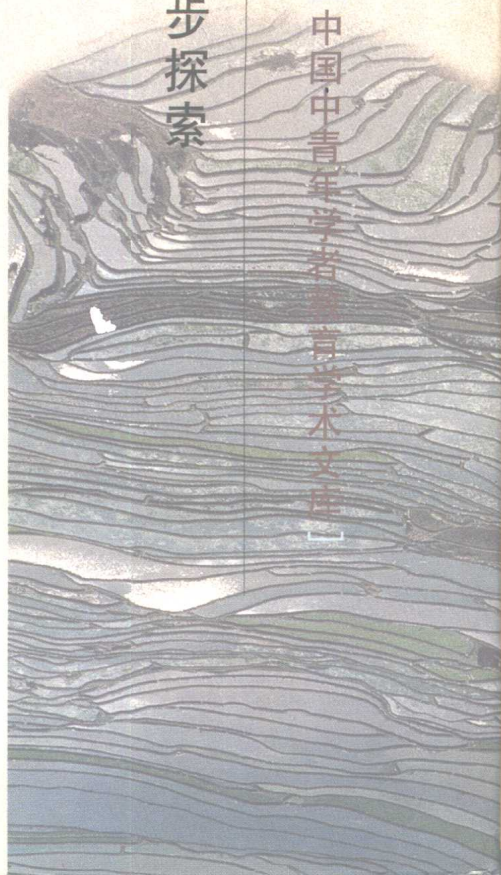


泛教育论

中国中青年学者教育学术文库

——广义教育学的初步探索

项贤明 著



山西教育出版社

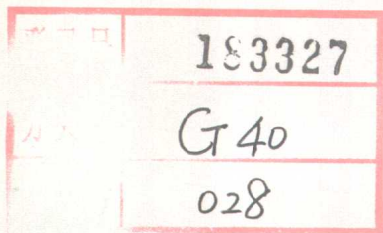
泛教育论

项贤明 ● 著

广义教育学的初步探索

山西教育出版社

〔中国中青年学者教育学术文库〕



石油大学 0194790

图书在版编目 (CIP) 数据

泛教育论/项贤明编. - 太原: 山西教育出版社, 2000.9
ISBN 7-5440-1858-X

I. 泛… II. 项… III. 教育理论 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2000) 第 65247 号

山西教育出版社出版发行

(太原市迎泽园小区 2 号楼)

山西新华印刷厂印刷 新华书店经销

2002 年 1 月第 1 版山西第 2 次印刷

开本: 850 × 1168 毫米 1/32 印张: 17.75

字数: 381 千字 印数: 5 001 ~ 7 000 册

定价: 28.00 元

《中国中青年学者教育学术文库》

学 术 委 员 会

主 任：顾明远

副主任：左执中

委 员（按姓氏笔画为序）：

王宇鸿（山西教育出版社总编辑、编审）

王炳照（北京师范大学教授、博士生导师）

左执中（山西教育出版社原总编辑、编审）

叶 澜（华东师范大学教授、博士生导师）

汪永铨（北京大学教授、博士生导师）

沈德立（天津师范大学教授、博士生导师）

顾明远（北京师范大学教授、博士生导师）

鲁 洁（南京师范大学教授、博士生导师）

评 审 办 公 室

主 任：梁 平（山西教育出版社副总编辑）

内 容 简 介

这是一部以广义教育为研究对象的探索性学术著作。作者从交往实践理论这一哲学基础出发，对教育活动中的主客体关系提出了新的解释模型，并以此为根据，以对教育现象史和教育认识史的考察结论为佐证，提出了全新的教育定义。进而作者又分别从教育活动、教育领域、教育时空和教育系统的角度，在广义的理论框架下，对人类教育现象进行了探索性的理论研究。

作为一部教育理论专著，探索性是本书的一个突出特点。全书观点新颖，视角独特，思路开阔，颇具启发性。

平柱
梁金
海晓丽

鸿琳文萍斌英胜
宇宇兆雪耀润永
王王原任魏王赵贾

策划编审校对设计监制
责任编辑校面文装
选题复终责任封面内印
●●●●●●●●

序

鲁 洁

对新的对象必须创出全新的概念。

——柏格森

项贤明的论著《泛教育论——广义教育学的初步探索》即将出版，引起了我的万千思绪。因为，项贤明把一个曾经长期悬置在我自己心中的问题——“教育是什么？到底是什么”又凝重地端到了我的面前。他让我不能因自己的因循、胆怯、懒惰而逃避它，而是必须直面它，要勇敢地、诚实地去回答它。人在变，世界在变，教育也在变，人们对教育的理解和诠释当然也应当变。对于我来说，这种“变”不仅仅需要面对新的现实，学习新的知识，而且还需要对自己有新的否定与新的超越。尽管我坚守我的超越观，但是，实际上的自我超越却不是轻松的，有时甚至是痛苦的。但也许正是由项贤明

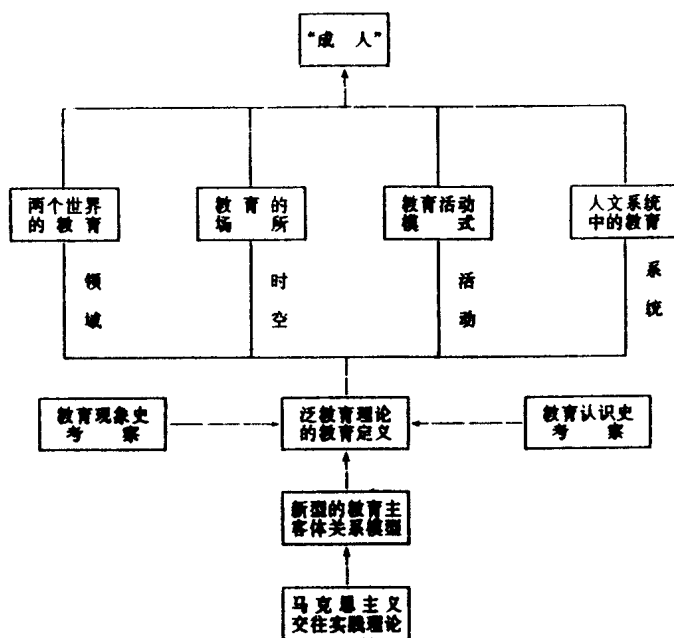
给我的这份艰难与痛苦，为我带来了新的生命涌动。这确是一种幸福！

2 项贤明，一个来自基层的青年学者，由于他长期沉潜在真正的生活世界中，也由于他的善于和勤于思索的禀赋与气质，其实早就开始了他的这项“探险”。教育的现实和对教育的思索使他不能苟且于已有的对教育的理解与诠释，他要为人们去找回那一片曾被人遗忘了的领地，因为“那里恰恰有教育真正的生命和灵魂”。正是怀着这份真切、虔诚的心情，在“地狱的入口处”，他度过了“苦难”的深思的岁月。多年来，他对教育理论据以立论的人的本质观、发展观、主体观、知识智力观、教育结构观、教育活动观等等方面都做出了新的探索与开拓。为了开掘得深些，再深些，他又大步迈出了原有的教育学的知识圈子，闯进了当代西方哲学、文化人类学、社会学、拓扑学等领域，在一片新的王国中去“上下求索”。他深入考察了教育现象史、认识史，从中发掘出了原本存在的两个世界的教育，并用学科交叉的分析铺陈了存在于不同时空之中的教育场所，显现了各种各样的教育活动模式……这一切艰苦的探索只是要向人昭示教育的一种新的、更为广阔的视界，认识教育的一种新的理论取向，也就是作者用以命名的——泛教育论。

回顾刚刚过去的那些日子，项贤明是一步一个

脚印走过来的。创新却不标新，立异而不哗众。他踏实、勤勉地朝着自己既定的目标走去，走去，为的是要通过教育的探寻召回现代人漂泊的心灵，为的是要使我们的教育、教育学都能以“成人”为旨趣。作为一名青年教育理论工作者，他自觉地背负起这样沉重的历史责任。诚如奥鉴所说：“要从事这类精神创造，我们必须有与整个心灵关系密切的崇高目标。”正是因为有发自心灵的目标，才使他完成了这项理论建构。在这里我只是诚恳希望项贤明永远保全这份心灵，永远保持这个目标，再向前走去！这是我发自内心的祝愿！

《泛教育论》全书逻辑结构

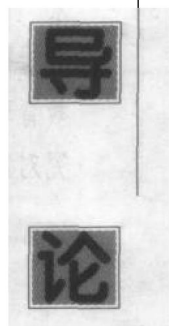


目 录

导论	1
一 传统教育理论的局限及其改造的根据	3
二 教育主体观的转变与泛教育理论的教育定义	19
三 教育现象的层次、教育活动的侧度与泛教育理论的维度	41
第一章 教育现象史的考察	60
一 人类教育的起源与形态分化	61
二 现代社会中教育现象的变迁及其取向	84
三 作为一种人类学事实的教育	104
第二章 教育认识史的考察	121
一 教育概念在教育学中的演化	122
二 教育学发展的逻辑进程	149

三	杜威的教育概念	167
四	“泛教育”概念与类似教育概念的辨析	191
第三章	两个世界的教育	211
一	对教育现象的一种领域性划分	212
二	现代人的两个生长家园	220
三	生活世界的教育	231
四	科学世界的教育	244
五	断裂、浮士德精神与现代 Laputa	255
² 第四章	生活世界教育的亚领域	268
一	生活世界的两个亚领域	269
二	日常生活中的教育	280
三	非日常生活中的教育	297
四	一块金币的两面	311
五	教育：幸福生活之一维	327
第五章	教育的场所	339
一	教育的场所：社会学与拓扑学的交叉 分析	340
二	生活时空中的教育场所	352
三	学习时空中的教育场所	366
四	工作时空中的教育场所	382

五 公众时空中的教育场所	394
第六章 教育活动模式	407
一 生命活动的模式化	409
二 根据主体际关系结构的模式分析	420
三 根据主体际相互作用状态的模式分析	439
四 教育活动模式的进化	449
第七章 人文系统中的教育	462
一 自然系统与人文系统	464
二 完整意义上的教育系统	478
三 作为人文系统进化机制的教育	493
四 教育与人的生存系统	507
结语 走向“成人”之学	521
主要参考文献	541
后记	558



近现代形态的学校教育制度及与其相适应的教育理论是怀抱着一个充满热情却不切实际的空想降生斯世的，这个空想就是：“人人应该受到一种周全的教育，并且应该在学校里面受到。”^① 学校教育只是社会生活的一部分，而作为一种客观的“人类学事实”的教育现象却存在于人的社会生活的全部过程之中，时刻影响着人的社会生成。学校不可能承担人的教育的全部任务，学校教育从来没有而且也不可能是“周全”的。在现代社会的发展过程中，学校教育的所长

^① 夸美纽斯：《大教学论》第 55 页。傅任敢译，人民教育出版社 1984 年版。

所短已日益明显。教育理论要更加全面地为人的发展服务，真正“阐明把一切事物教给一切人类的全部艺术”^①，它就必须走出传统的理论体系，以更加广阔的视野审视教育这一人类学事实。随着历史的发展和教育理论自身的逻辑演进，这种以全部教育现象为研究对象的教育理论已呼之欲出。

① 夸美纽斯：《大教学论》第1页。傅任敢译，人民教育出版社1984年版。

一 传统教育理论的局限 及其改造的根据

从夸美纽斯到赫尔巴特，是现存教育学理论体系的创建时期。这是一个以实证知识为基础的近代经验自然科学挣脱神学牢笼而获得大发展的时代，同时也是形而上学唯物主义从兴起发展至顶点的时期。笛卡尔的“我思”主体观、莱布尼兹的单子论、培根的知识论，以及经验自然科学的知性思维方式，是传统教育理论体系得以确立的思想基础，同时也是这一理论体系的一切局限的根源。

1. “我思故我在”与主体存在状态的单子化

笛卡尔，西方近代哲学的创始人之一，在他的第一部著作《论方法》（Discours de la Methode）中，就为他的全部哲学，也为全部的近代西方哲学奠定了一条哲学第一原理：“我思故我在。”从此，主体就被囚禁在“自我”之中，被判定要像城堡中的骑士那样去看世界。“我思故我在”，“我在思想”这惟一不可怀疑的绝对事实，成为包括主客体理论在内的一切哲学问题的出发点。“我”是主体，由客观事物、他人，乃至“我”的身体和意识本身共同构成的我周围的世界（the world - about - me），则作为客体而成为“我”的对象。在这里，“我”与他人的关系和“我”与自然的关系一样，都是主体对客体的关系。在从这一哲学第一原理出发的一切哲学命题中，主体注定永远是单数的。主体的桂冠无论是戴在这个“我”的头上还是戴在那个“我”的头上，主体

都无法走出“自我”这个城堡，它只能像莱布尼兹的“单子”一样在不同的“我”之间孤独地游荡。

“我思故我在”这一哲学第一原理对西方世界意识形态的影响是极为深远的，它是西方个人主义现代精神的深层基础。人的社会存在和自我存在这种存在状态的二重性，被分隔在一条不可逾越的鸿沟的两边。由此而形成的人的发展的一系列困境，有目共睹，已无需详述。

笛卡尔“我思”的主体观对传统教育理论的影响是极其深刻的。它决定了在传统教育理论中，教育主体的存在方式也只能是单子化的。如果教师 A 是主体，那么教师 B、学生 A、学生 B 就和教材、教学设备一样都是教育客体；如果学生 A 是主体，那么教师 A、教师 B、学生 B 又都同教材、教学设备一样是教育客体了。在同一教育活动中，传统教育理论无法同时确立多个教育主体从而把教育活动中的人与人的关系同人与教材、教学设备的关系区分开来。

2. “秩序”信念的普适化与受教育者的教育主体地位的丧失

教育主体的单数限定并不必然带来受教育者教育主体地位的丧失，但随之而来的“秩序”信念的普适化却使这种丧失成为不可避免的必然。

以牛顿力学为代表的近代经验自然科学对自然界运动变化的基本过程中潜伏着决定性的、可逆的秩序是深信不疑的。随着“力”的概念的普适化，“秩序”的信念也上升为时代精神的重要特征。在这个时代创立的传统教育理论显然也深受这种“秩序”信念的影响，认为人的发展过程也与自然的发展过程一样受某种不变的秩序支配。这种信念至今仍