



“十二五”国家重点图书出版规划项目

新视野教师教育丛书·当代教育伦理学译丛

◎译丛主编 陆有铨 杜成宪

Ethics and Educational Policy

伦理学与教育政策



[美] 肯尼思·A. 斯特赖克 (Kenneth A. Strike) 主编
[加] 基兰·伊根 (Kieran Egan)
刘世清 李云星 等译



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

013042468

G40-02
28



“十二五”国家重点图书出版规划项
新视野教师教育丛书·当代教育伦理学译丛

伦理学与教育政策

[美] 肯尼思·A. 斯特赖克(Kenneth A. Strike)

[加] 基兰·伊根(Kieran Egan)

刘世清 李云星

主编

等译



G40-02
28



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS



北航

C1650276

20130110

著作权合同登记号 图字：01-2011-2204

图书在版编目(CIP)数据

伦理学与教育政策/(美)肯尼思·A.斯特赖克(Kenneth A. Strike), (加)基兰·伊根(Kieran Egan)主编;刘世清,李云星等译. —北京:北京大学出版社, 2013.3

(新视野教师教育丛书·当代教育伦理学译丛)

ISBN 978-7-301-22201-0

I. ①伦… II. ①斯… ②伊… ③刘… ④李… III. ①伦理学②教育政策
IV. ①B82②G510

中国版本图书馆CIP数据核字(2013)第030398号

Ethics and Educational Policy/Edited by Kenneth A. Strike, Kieran Egan/ ISBN 978-0-415-56415-1
Copyright © 1978 by Routledge Press.

Authorized translation from English language edition published by Routledge Press, part of Taylor & Francis Group LLC; All rights reserved; 本书原版由 Taylor & Francis 出版集团旗下, Routledge 出版公司出版, 并经其授权翻译出版。版权所有, 侵权必究。

Peking University Press is authorized to publish and distribute exclusively the Chinese (Simplified Characters) language edition. This edition is authorized for sale throughout Mainland of China. No part of the publication may be reproduced or distributed by any means, or stored in a database or retrieval system, without the prior written permission of the publisher. 本书中文简体翻译版授权由北京大学出版社独家出版并仅限在中国大陆地区销售。未经出版者书面许可, 不得以任何方式复制或发行本书的任何部分。

Copies of this book sold without a Taylor & Francis sticker on the cover are unauthorized and illegal. 本书封面贴有 Taylor & Francis 公司防伪标签, 无标签者不得销售。

书 名: 伦理学与教育政策

著作责任者: [美]肯尼思·A.斯特赖克(Kenneth A. Strike) [加]基兰·伊根(Kieran Egan) 主编 刘世清 李云星 等译

丛书策划: 邱 懿

责任编辑: 赵学敏(pupedu@163.com)

标准书号: ISBN 978-7-301-22201-0/G·3591

出版发行: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区成府路205号 100871

网 址: <http://www.pup.cn> 新浪官方微博: @北京大学出版社

电子信箱: zyjy@pup.cn

电 话: 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62754934 出版部 62754962

印 刷 者: 北京富生印刷厂

经 销 者: 新华书店

787毫米×1092毫米 16开本 11.75印张 220千字

2013年3月第1版 2013年3月第1次印刷

定 价: 32.00元

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究

举报电话:(010)62752024 电子信箱: fd@pup.pku.edu.cn

当代教育伦理学译丛

丛书主编 陆有铨 杜成宪

编委会成员 (按姓氏笔画为序)

卜玉华 刘世清 杜成宪 陆有铨

武云斐 黄向阳 程 亮 鞠玉翠

教育部人文社会科学青年基金项目“教育政策伦理问题研究”成果(项目编号: 07JC880032)

教育部人文社会科学规划基金项目“从管理走向治理: 转型期我国教育公共治理机制研究”成果(项目编号: 11YJA880066)

“当代教育伦理学译丛”总序

严格来说,教育伦理学主要是从“道德的立场”出发,探究教育领域中的各种“道德”现象或问题。单就渊源来说,教育伦理学大体可以上溯到苏格拉底(和柏拉图)对“美德是否可教”的原初追问。其后,许多思想家和教育家往往“悬置”这一前提问题,直接将道德或美德作为教育的目的或内容提出来。启蒙运动后期,随着教育学的初步建立,伦理学逐渐构成了教育学的理论基础。只是到了19世纪末20世纪初,教育伦理学才在杜威(Dewey, J.)的推动下走到了历史的前台:他不仅在芝加哥大学开设了“教育伦理学”课程,形成了“教育伦理学”著作,更为重要的是将伦理的视角从教育的目的或内容层面转向教育的程序或制度层面,将关注的重心从“教以道德”转向“道德的教”。

不过,杜威的这一开创性工作在其后的半个多世纪里并未引起应有的重视。直到20世纪60年代,英国分析教育哲学家彼得斯(Peters, R. S.)才通过语言分析的方法,以批判的方式厘清了“教育”概念所内含的道德标准。罗尔斯发表《正义论》(1971)之后,分析哲学式微,规范哲学重新焕发活力。在这一背景下,包括索尔蒂斯(Soltis, J. F.)、斯特赖克(Strike, K. A.)、古德莱德(Goodlad, J.)在内的一批教育学者纷纷转向,关注教育或教学的伦理维度;有的探讨教育(或教学)作为一项事业或实践的道德性质,有的分析教育(或教学)作为一门专业的伦理要求,还有的关注教师在教育实践中承担的道德角色、遭遇的伦理困境、采取的伦理反思等。由此,教育伦理学在西方进入了一个大发展的时期,论域更加丰富,方法更加多元,积累了众多卓有影响的成果。

相比较而言,我国教育伦理学的发展要滞后不少。在20世纪二三十年代,我国就有了“教育伦理学”的称谓,比如,范寿康在《教育哲学大纲》中单列了“教育伦理学”一部,后又为唐钺等人主编的《教育大辞书》撰写了“教育伦理学”辞条;丘景尼先生出版了《教育伦理学》一书,只是实际讨论的主要是道德教育。直到改革开放以后,“教育伦理学”概念才重新回到人们的视野,虽又出版了一些以此为名的著作,但内容上主要是教师职业道德。新近也不乏讨论道德与教育的一般性论著,但总体来说,似乎都对当代西方教育伦理学的进展鲜有观照。更为重要的是,这些教育伦理研究在论域和视野上都显得有些狭隘,难以应对社会转型期我国教育领域所呈现的纷繁复杂的道德或伦理问题。实际上,不仅学生的道德教育和教师的职业操守,需要从伦理层面进行审视,而且包括国家或地方所推行的各种教育政策和制度,学校层面推进的各种改革举措,都不能仅仅只是在“有效”、“效益”或“效用”的框架下进行评判,还需要接受“是否公平”、“是否公正”、“是否尊重学生的权利”之类的正当性质询。当前我国教育领

域凸显的各种道德或伦理问题,都对我国教育伦理学的学科建设和发展提出了更为紧迫的要求。

为了适应这种要求,我国一些高校(如北京师范大学、南京师范大学等)设立了“教育伦理学”的专业课程和专业方向。2006年,华东师范大学更是将“教育伦理学”列入研究生自主设置专业学位点,组建了一支教师队伍,成立了“教育伦理学”教研室,以加强这一学科建设的力度。这套“当代教育伦理学译丛”的编委会成员主要是华东师范大学教育伦理学教研室成员。选编该译丛的初衷,就在于译介国外相关成果,帮助我们研究和思考我国的相关问题,为该学科建设做出绵薄贡献。

在具体选译上,我们尽量含涉教育的各个领域(如教育政策、学校管理和变革、教师实践等),囊括伦理学的各种理论传统(如功利主义、康德的义务论、亚里士多德的德性论),关涉自由、平等、正义、关怀、共同体、公民资格等重要议题,但是我们更看重所选著作本身的理论丰富性和前瞻性以及实践批判性和创生性。其中,包括一些经过较长时间检验的经典著作,也不乏在观点上颇具视野和洞见的新近作品;有些是从伦理学理论出发推演教育原则,也有些从教育问题出发追溯伦理依据;有些属于条分缕析又不乏实践意味的理论探讨,有些则是趣味盎然又不乏理论深度的实践反思。总体来说,这套译丛的选编是开放式的,不拘泥于体系,更不限于某家某派。

这套译丛是在华东师范大学陆有铨教授的带领下,在教育学系主任杜成宪教授的支持下,编委会成员及各书译者、编辑通力协作的结晶。编、译肯定还有疏漏和错讹,敬希读者指正。

同时,我们期许在此基础上,能够走出一条适合中国土壤的教育伦理学建设之路!

“当代教育伦理学译丛”编委会

2012年9月

主 编 语

哲学系学子们对于教育哲学的兴趣,正如同他们对于具体与现实教育问题的关注一样,不断增长。当然,自柏拉图以降的哲学家们,就对教育怀有浓厚的兴趣,并在知识与良好生活的广泛意义上来讨论教育问题。但是,准确地说,直到20世纪,像科学哲学或者政治哲学一样,教育哲学才被视为哲学的一个具体分支。

然而,将教育哲学视做哲学的具体分支并不意味着它是一个与众不同的分支。一定意义上讲,它并不能与其他早已建立的哲学学科分支,如认识论、伦理学与精神哲学等截然分开。因此,将教育哲学看做是利用早已建立起来的哲学分支,并通过相关的教育问题将这些哲学分支整合在一起的哲学分支或许更为合适。就此而言,政治哲学与教育哲学极其相似。因此,在哲学中,许多应用分支经常是由早已建立或者存在的其他分支构成的。例如,在讨论诸如父母与子女的权利、学校中的惩罚、教师的权威等问题时,这些讨论更可能是哲学家关于“权利”、“惩罚”与“权威”等研究的应用与发展。换言之,在相关哲学分支中,并不存在诸如“教育”、“教学”、“学习”、“教化”等此类概念的研究。因此,在这些情况下,教育哲学家不得不在精神哲学中开垦新的领域。就此而言,研究教育问题不仅能够给生活带来新的意义,而且能够在哲学中给予由来已久的老问题以新的启示。例如,对于特定困境儿童的讨论能够为责任和惩罚带来新的思考。再如,乔治·摩尔(G. E. Moore)的老问题,通过追问在儿童生活中何种类型的事情是善的,也可以为学校课程内容选择的正当理由等此类亟待解决的问题提供新的启示意义。

就像在其他应用学科领域一样,教育哲学中也存在着一种非此即彼的极端化危险。具体言之,教育哲学这项工作可能在实践层面上是有意义的,但是在哲学层面上却是无力的;或者说,在哲学层面上此项工作是复杂的,但它却是远离实践问题的。因此,我们编辑教育哲学之新国际文库的目的在于,为既与实践相关同时又具有哲学意义的这一领域做些奠基性工作。除非它可以同时实现上述两方面的目标,否则它将无法满足有意于此的研究者,同时,也无法实现在国际文库中需要体现的教育哲学观念。

这一本关于“伦理学与教育政策”的论文集继续体现着国际文库编辑工作的一贯方针。它主要聚集于当前备受关注的的问题,诸如当下的自由教育、学生的权利与义务、作为教育目标的自治和免费学校的自由、文化多样性和教育机会平等,以及技术与教育价值之间的联系等。这些文章大都是由美国教育哲学

界的知名学者撰写的。但是,这些作者并非来自于一个地方,因此它将吸引大西洋两岸广大读者共同的兴趣。同时,它也将有利于回应那些对概念特别感兴趣的教育哲学家的批判,因为他们常常忽视或者想当然地对待主要的政策问题。

R. S. 彼得斯(Richard Stanley Peters)

前 言

本书编辑的论文旨在为文献资料作些许贡献,这些文献资料虽然数量不多,但此类文献却能够恰当地运用哲学技能去辨析和解决诸多教育实践问题。诸如恰当运用哲学技能去分析教育问题这一目标,虽然早已在教育哲学中被明晰的告知,但能够实现这一目标的论文文献却少之又少。在教育实践问题与有效使用哲学技能之间要保持平衡,但是达到这种平衡的困难远远超过在直观上看似应该达到的程度。或者是教育问题清晰但使用的哲学工具不合适或不匹配,或者是源于学院哲学但占主导地位的方法在哲学研究中又不适宜,这两种情况频繁出现,使得教育中关键问题的核心之处常被遗忘而无法触及。如果说,我们将哲学自身的无能为力称之为斯库拉(Scylla)之门^①,那么,就可以将深陷哲学话语漩涡以至于使我们丢失教育目标的研究,称之为卡律布狄斯(Charibdis)之地^②。

在20世纪,哲学应用于教育问题的尝试可以被划分为两个截然不同的阶段。而当前,人们通常在如下两者之间作出区别:一种是将教育哲学视为不断生产出一种系统的和一致的世界观,其可以为教育实践提供适宜的建议;而另一种则是近来将教育哲学看做是应用现代哲学工具去分析教育概念。

在前一阶段中,综合论立场的倡导者之间经常发生争论,这些综合论的观点常常贴有诸如实用主义(pragmatism)、本质主义(essentialism)、交互主义(transactionalism)、理想主义(idealism)等标签。哲学新手们的训练,包括分析各种观点的构成及其含义,同时还要或多或少给予他们一定的自由,以使他们选择并坚持他或者她在情感上最认同的某种主义。这种教育哲学的概念容易受到那些不合适或者无能为力之斯库拉哲学困境的影响而破产。这种教育哲学包括已基本上被遗弃的哲学思想,即这种被抛弃的哲学思想常被作为一种可以吸收并整合所有人类知识的超级科学。此类教育哲学家的目的是生产或拥护一种哲学观念,这种观念通过实施一系列的措施从而可以为教育实践提供一种宏大视野。然而我们期待最伟大的思想家在持续的与成功的措施下才能做出此类行为。至于其他方面而言,学院哲学与教育哲学之间的鸿沟并没有在哲

^① 译者注:斯库拉是希腊神话中吞吃水手的女海妖,有六个头十二只手,腰间缠绕着一条由许多恶狗围成的腰环,守护着墨西拿海峡的一侧,常用来比喻凶险之地。

^② 译者注:卡律布狄斯亦是希腊神话中的海怪,常被描述为一个大漩涡,守卫在墨西拿海峡的另一侧,常被用来比喻非常危险之地。

学训练中给新手们留下任何智力支持,但却导致不断增长的哲学虚无现象。

尽管其哲学意义可能是微弱的,但是在某种意义上来说,这个第一阶段的教育哲学比替换掉它的继任者更有实质意义。这是因为它所宣称的,被作为真正问题的,绝非是人们在一间黑暗的哲学教室里空自谈论的那些问题。这些现实问题被看做是在教育政策辩论中令人称赞的一个组成部分,它的实践者在某些时候也是观念的领导者,有时在教育实践中还可以产生出一系列结果。偶尔,它的主要实践者还是一些在文化上有相当分量的人物,他们的哲学和鉴言甚至可以简化为诸如此类的断言:“让人们像我一样毫无缺点(without the warts)!”这是值得教育者认真聆听的,因为受过此类教育的人们会有一个清晰的合理目标。

在20世纪50年代末和60年代初,第二阶段的教育哲学开始占据主导地位。这一阶段的教育哲学将其目的,尽可能地与曾经在学院哲学中流行的概念——在最普遍意义上与对“分析”(analysis)的强调联系在一起。它的目的是澄清(clarity),它的功用是精确话语的意义,它的焦点是着眼于教育语言。因此,教育哲学家们开始分析诸如认知、教学、学习等诸如此类的概念。

这种新的强调在提升教育哲学的学术质量方面看起来是成功的,但是,为此却付出了沉重的代价——它大大减少了与绝大多数教育者所关心的教育问题的关联性。毕竟澄清仅仅只是一种有限的优势,在诸如以翔实回答的方式叙述问题时,澄清可能是至关重要,但是它并不能回答实质性的问题。在规范意义上或者现实意义上来讲,澄清对于一个术语的意义而言,从未产生任何新的东西。任何人如果想从概念分析中获得事实或者规范意义都将会犯错误。就此而言,此类概念的哲学只是个次级学科。

对于这个次级学科而言,其引发的问题是影响了决策(decision-making)世界,当然,它确实需要去影响那些在现实中真正做过决策的消费者。被卷入哲学分析之卡律布狄斯漩涡的后果之一,是给那些应用大多数教育学家研究成果的消费者带来了沉重的损失。当然,许多教育决策者只不过缺乏处理分析类型哲学文献的技能与概念,也缺乏言之有理且令人信服的产品,而这些恰恰都是他们值得努力发展的技能。

这种失望伴随着学院哲学、伴随着从事规范与事实研究的诸多现代教育哲学家的不情愿,已经进一步恶化加重。例如,这种分析类型的哲学可以分析伦理道德话语,但是它却不能告诉一个人如何生活。正因为如此,伦理学被元伦理学(meta-ethics)替代了,同时,严肃的政治哲学和社会哲学也几乎消失了。概念分析意味着专心致力于让一个术语能够被一个合适的共同体使用它。如此,此类通常用法开始主宰着教育话语分析的领域。当前,在赞成审查、批判以及监察这些概念的使用过程中,这种概念分析的后果之一是已经潜在地逃避了试图生产出更多富有意义的功能性概念的目的。正如分析澄清语言一样,日常语言哲学或许可以作为一种有效措施,以促进这种潜在有用的技术词汇的无益发展。例如,教育者可能对于“学习”(learning)这一概念日常使用的理性关注,相比于物理学家对于“力”(force)这一概念使用的关注来说,一点也不少。源自于学院哲学的这种占主宰地位的关注正逐渐地使教育趋向于意义虚无。

我们已经详述了这种教育哲学的缺点,但没有详论此类教育哲学模式的力量,因为这种缺点已经形成了好多年,并剥夺了对教育的思考与决策,而这些教育思考与决策恰恰是纪律最严明与训练最有素的成果与贡献。这种意义虚无已经被大量盲目的时髦主义所填充。对于教育哲学家来说,一个更有效的角色可能就要到来,这一角色不是作为他们任务中许多新概念构想的结果,而是来自于这些过去模式和有意识避免这种消极趋势的综合力量,当然这种消极趋势已经大大弱化了它们应该发挥的有益效用。

简言之,这些力量对于我们来说,是一种聚焦于教育问题的清晰,也是一种处理教育问题的能力,这种处理方式对于一个非哲学家来说不仅可以产生意义,还是一种哲学能力。这个文库中一系列的其他书籍已经贡献了这些综合的力量。这一论文集在编选之初就非常慎重,其目的在于组织一系列极具哲学分量的、涉及重大现实教育问题的论文。在教育哲学中,这样一个目的或许是值得鼓励的,这是因为学院哲学的关注点看起来正在转向其自身概念,此类概念并不担心规范与事实,反而更希望去研究,甚至希望去建构概念系统,并应用它们以解决哲学范围以外的问题。

除了在一般意义上给教育者提供一些有用的文献外,我们希望本书还能够有利于鼓励那些正在不断接受训练以具备哲学能力的教育哲学家们,鼓励他们挽起袖子去插手处理那些常常因试图更好的教育儿童而引发的混乱问题。我们还希望,我们所追寻的体面之处不在于效仿学院哲学,而在于引起教育行政人员、教师等的注意并影响他们。因为,教育是一个实践活动,任何教育事业方面的成功最终都必须依据其在实践上的效果来检验。

K. A. 斯特赖克(K. A. Strike)
康奈尔大学(Cornell University)

K. 伊根(K. Egan)
西蒙弗雷泽大学(Simon Fraser University)

目 录

第一部分 自由与大学

- 第一章 自由教育的模糊性及其内容问题 3
R. S. 彼得斯(R. S. Peters)
- 第二章 自由、中立与现代大学 17
肯尼思·A. 斯特赖克(Kenneth A. Strike)
- 第三章 学生的学术自由与学生/大学之间不断变化的关系 28
罗慕洛·F. 麦格希欧(Romulo F. Magsino)

第二部分 学生权利

- 第四章 从童年到成年：权利与责任的分配 47
弗朗西斯·施拉格(Francis Schrag)
- 第五章 义务教育：一种道德批判 60
伦纳德·I. 凯尔曼(Leonard I. Krimerman)

第三部分 自治、自由与学术教育

- 第六章 作为一种教育目的的自主 79
布莱恩·克里坦登(Brian Crittenden)
- 第七章 自由学校中“自由”的歧义与限制 94
大卫·纽伯格(David Nyberg)

第四部分 平等与多元主义

- 第八章 文化多样性与教育 109
理查德·帕莱特(Richard Pratte)
- 第九章 教育机会平等 123
罗伯特·H. 恩尼斯(Robert H. Ennis)

第五部分 技术与工作

- 第十章 技术与教育价值 141
H. S. 布劳迪(H. S. Broudy)

| | |
|----------------------------|-----|
| 第十一章 职业教育与工作的病态 | 153 |
| 托马斯·F. 格林(Thomas F. Green) | |
| 索 引 | 162 |
| 译后记 | 168 |

第一部分

自由与大学



第一章 自由教育的模糊性及其内容问题

R. S. 彼得斯 (R.S.Peters)

第二章 自由、中立与现代大学

肯尼思·A. 斯特赖克 (Kenneth A. Strike)

第三章 学生的学术自由与学生/大学之间不断变化的关系

罗慕洛·F. 麦格希欧 (Romulo F. Magsino)

第一章 自由教育的模糊性及其内容问题



R. S. 彼得斯(R. S. Peters)

■ 导言

假如有人正竭力维护当今教育中某些独特的价值观,那么我想他肩扛着的应该是“自由教育”(liberal education)的大旗。自由教育这一术语本身表明了19世纪的教育是风平浪静的,它不像20世纪的教育那样富有“关联”(relevance)和“有效”(validity)。其实众所周知,自由主义政策既缺乏对于激进主义边界的积极研究,也缺乏对于保守主义与生俱来的防御型团结的关注。自由教育术语本身没能广为流传,尽管如此,但它背后的理念却广为人知;对于当代人来说,他们反对任何形式的约束与限制,而自由教育背后统一的理念就是人类理智不受阻碍与无拘无束的发展。这样一来,自由教育理念就吻合了当代人的特点,这也成就了自由教育的广泛传播。因此,不论一个人如何讨论自由教育这一说法,它所蕴含的观念必然具有重要的现实意义。

自由教育的另一个基本难点是它本身存在着地方性(endemic)歧义。地方性歧义之所以普遍存在,正如我之前已经讨论的那样,¹是因为自由教育中“自由”之作用有“不受约束”之意,表明要消除限制,但限制的类型却多种多样。如果说清晰地沟通是必需的,那么,准确地表述清楚被限制的价值是什么,也是必要的。因此,倡导自由教育就一定存在歧义,这是自由教育的天性。同样的,当人们对“自由学校”提出要求时,进一步提出的问题必然是学校因何而存在,以及是否是课程、教学方法、学校组织或者外在的压力产生了限制。

然而,正是基于知识和理解之上的价值观,体现了有关自由教育全部解释的共同之处。在探索自由教育的时候,人们认为各种各样的限制会阻碍人类理智的发展。不过,正是在这一点上歧义最为显著,原因在于知识类型太模糊致使人们无法对自由教育展开研究探索。事实上,正如我将要讨论的那样,中学里获取的那些知识与大学里提倡的那些知识日益同化的立场趋势,使得自由教育的歧义引发的问题更加令人费解。