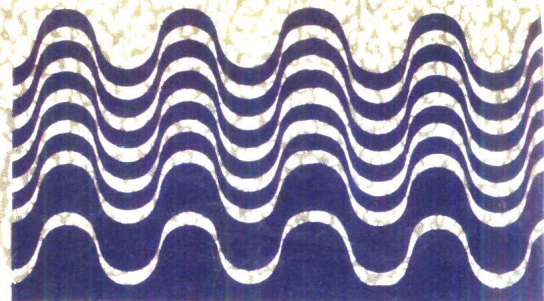
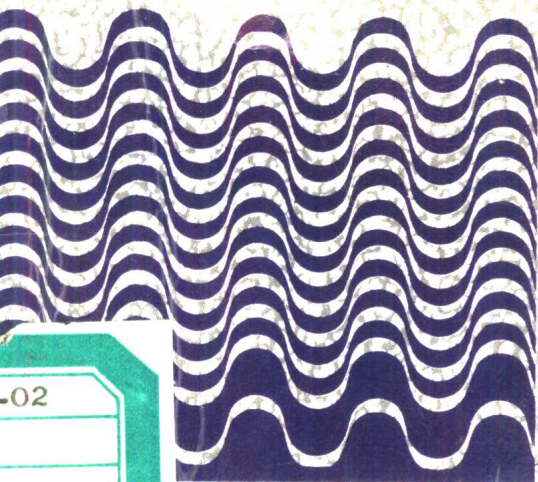




教育哲学 漫谈

张腾霄 著

人民教育出版社



教育哲学漫谈

张 腾 霄 著

(京)新登字 113 号

教育哲学漫谈

张腾霄 著

*

人民教育出版社出版发行

全国新华书店经销

人民教育出版社印刷厂印装

*

开本 850×1168 1/32 印张 6.75 字数 160,000

1996 年 4 月第 1 版 1996 年 4 月第 1 次印刷

印数 1—2,000

ISBN 7-107-11282-1

G·4356 定价 8.20 元

如发现印、装质量问题,影响阅读,请与印厂联系调换。

目 录

一	什么是教育哲学	1
	1. 马克思主义哲学与教育哲学的关系	1
	2. 教育哲学与教育学的关系	5
	3. 用马克思主义教育哲学正确解决教育理论与教育实际问题	8
二	西方教育哲学的历史发展	16
	1. 古希腊、罗马时代的教育哲学	16
	2. 欧洲中世纪的教育哲学	24
	3. 资本主义初期及发展时期的教育哲学	28
三	中国教育哲学的历史发展	42
	1. 中国古代的教育哲学	42
	2. 近百多年来中国的教育哲学	55
四	教育与政治、经济	59
	1. 教育本质问题	59
	2. 教育与经济	62
	3. 教育与政治	67
五	教育与遗传、环境	73
	1. 历史上人性善恶的争论	75
	2. 近代西方教育家论环境与教育	79
	3. 环境与教育改变环境	84
六	全面发展与因材施教	93
	1. 人的全面发展是一个社会历史的范畴	94

2. 马克思主义关于人的全面发展的观点	97
3. 教育方针和教育政策	100
4. 教学工作必须贯彻全面发展的精神	104
5. 教学工作要正确体现全面发展与重点发展相结合	108
6. 正确处理正面教育与反面教育的关系	109
七 在辩证唯物主义认识论指导下进行教学活动	111
1. 经验与理性的关系	111
2. 经验思维与理性思维的历史发展	113
3. 认识过程与教学过程	116
八 教学中的集体与个人	121
1. 教学形式的历史发展	121
2. 教学形式和教学内容是密切联系的	123
3. 教学形式与学生年龄的特点	126
4. 正确处理教学中个人与集体的矛盾	128
九 教师与学生	132
1. 教师讲授与学生自学	132
2. 教师与学生的爱	135
3. 正确处理课内与课外学习的关系	137
4. 教学中的讲、读和写	139
5. 练习的艺术	141
十 教学的注入式与启发式	144
1. 传统与创新	145
2. 深入与浅出	147
3. 提问与回答	149
4. 讲述与发现	151
5. 讲授与阅读	153
6. 一般与重点	154

7. 培养学生的学习兴趣	156
十一 学生要掌握正确的学习方法	160
1. 学与思	160
2. 记忆力与理解力	163
3. 知识与智力	165
十二 道德与道德教育	168
1. 道德是社会历史的范畴	168
2. 道德与政治经济的关系	173
3. 德育与智育、体育	178
4. 建立新的社会主义道德	180
十三 美与美感教育	187
1. 美的本质问题	188
2. 教育中德、智、体、美的辩证关系	190
3. 树立新的美育观念, 加强审美教育	193
十四 评价教学成绩, 考核教学效果	196
1. 考试制度的历史考察	196
2. 评价教学工作的复杂性	199
3. 正确掌握考试的方法	202
结束语	205
后 记	209

一 什么是教育哲学

马克思主义教育哲学是马克思主义哲学在教育领域中诸问题的扩展与应用。一般地说,教育和哲学是密切联系的,有什么样的哲学思想或哲学观点,就要在他所从事的教育理论和教育实践活动中表现出来,或者说,用他的哲学思想或哲学观点来解决教育中的诸问题。不少哲学家、教育家重视教育哲学,认为教育哲学是教育方法的方法。我们判断一个教育家的教育理论与教育实践是唯心主义的,还是唯物主义的不能孤立的看某些教育实践活动,而是从他们所奉行的哲学思想上看他们的教育理论与教育实践。马克思主义教育工作者,不仅仅看他读了多少马克思主义的书,而是看他不同的教育环境,不同的教育对象,不同的教育活动中,如何坚持与发展马克思主义的教育理论。

1. 马克思主义哲学与教育哲学的关系

马克思主义教育工作者,在教育理论与教育实践中,必须以辩证唯物主义与历史唯物主义为基础所揭示的教育规律,并遵循这些规律开展教育理论与教育实践活动,才有可能推动教育沿着正确方向前进,在教育工作中不犯或少犯主观性、片面性的错误。推动教育理论与教育实践沿着具有中国特色社会主义的教育工作前进。

在教育哲学中,有一种较为普遍的观点,认为有了马克思主义哲学就可以解决教育的方法论问题,因而教育哲学的研究就呈现时而重视,时而轻视的状况。还有的人在接触教育哲学的研究之

后,就匆忙地认为教育哲学不能成为独立的科学。这种思想的产生从思想方法上来讲,是把马克思主义哲学的一般与个别混淆起来了。列宁讲存在决定意识,社会存在决定社会意识,这就是一般与个别的不关系问题。一般虽然通过个别来体现,但个别不完全等于一般,没有一般就不能把复杂的事物概括起来,找不到共同的本质;没有个别就不可能丰富一般的内容。马克思主义教育哲学不仅丰富了马克思主义哲学的内容,又使教育理论与教育实践更好地沿着正确方向前进。

马克思主义哲学认为,在哲学研究的许多问题中,贯穿着一个基本问题,就是思维和存在或精神和物质的关系问题。在《路德维希·费尔巴哈和德国古典哲学的终结》中,恩格斯说:“全部哲学,特别是近代哲学的重大的基本问题,是思维和存在的关系问题。”^①如何回答这个问题,是区分唯物主义与唯心主义的唯一标志,在现实生活和科学研究中,如何对待这个问题,也是坚持唯物主义与唯心主义的唯一标志。

辩证唯物主义哲学在解决了哲学的基本问题即思维和存在或精神与物质的关系之后,接着就要解决存在或物质是第一性的,思维或精神是第二性的问题。一个坚持唯物主义的人,就必须在解决一切重大的政治、经济、文化教育问题中,从客观实际出发,而不是从主观想当然出发。同时,客观实际不是固定不变的,而是处于发展变化过程之中。这种发展变化不是杂乱无章的,而是有规律地向前发展着的。在《自然辩证法》中,恩格斯说:“辩证法的规律是从自然界和人类社会的历史中抽象出来的。辩证法的规律不是别的,正是历史发展的这两个方面和思维本身的最一般的规律。实质上它们归结为下面三个规律:

① 《马克思恩格斯选集》第4卷,第219页。

量转化为质和质转化为量的规律；

对立的相互渗透的规律；

否定的否定的规律。”^①

在自然、社会、思维中的发展变化，无论如何的复杂多变，都不可能脱离这三条总的规律。

一个事物之所以成为一个事物，不同于别的事物，就是因为它自身具有质的规定性。如果一旦丧失了自己固有的规定性，就不是原来的事物，而变成别的事物。在变成别的事物之后，别的事物同样具有自己所固有的质的规定性。同时，一个事物的质，包括自然、社会、思维都不是不变的，而是经常处于发展变化过程中。在量变过程中，在一定的范围或一定的程度之内，量的增减并不影响某物之为某物。我们区别事物的质，是认识事物的开始，由质进到量，则是对事物的质认识的深化。例如，对一个人的认识首先是他的自然面貌，思想倾向，然后通过他的各种表现才有可能进一步认识他究竟是什么样的人，这就是对一个人由质到量的认识过程。

事物为什么会发展变化，辩证法认为，这是事物本身矛盾运动的结果。任何事物本身都有矛盾着的两个方面，即对立性或斗争性与同一性或统一性，恩格斯概括为事物的对立统一规律。

在某一事物中，矛盾的对立性或斗争性是推动某一事物发展的动力。事物的发展，就是事物本身矛盾斗争的结果，也就是事物的互相排斥、互相分离的趋势。矛盾的同一性或统一性是指矛盾着的对立面之间的内在的、有机的不可分割的联系，体现着对立面相互吸引，相互结合的趋势。

事物矛盾的对立性或斗争性和同一性或统一性，同时存在于某一个事物中，它们之间互相依赖、互相渗透、互相贯通，存在着由

^① 《马克思恩格斯选集》第3卷，第484页。

此达彼的桥梁。它们之间决不是截然分开的,而是“你中有我,我中有你”。例如,在统一的认识过程中,感性认识阶段,包含着理性认识的因素,人们总是带着一定的理解去感觉的;理性认识阶段,包含着感性认识的因素,人们使用的任何概念,即使是最抽象的概念,都不能彻底脱离感性认识的东西。

否定之否定规律是事物发展的总趋势。在任何肯定自身存在的内部都包含着否定的方面,由于这一否定方面的作用及其发展,使事物转化为自己的对立面,由肯定达到自身的否定;而后再由否定进到新的肯定。这样,事物便显示出自己发展自己的完整过程。

唯物辩证法认为自然、社会、思维都是遵循这三条总规律前进的。而教育科学是研究人类思维活动的重要方面,较之物质领域的东西,具有更多的变化性与复杂性。许多问题本质与现象常常是不一致的,甚至是互相背离的。正因为如此,我们必须把辩证唯物主义的世界观与方法论同自己的教育研究工作、教学工作和实际工作结合起来,通过现象来认识本质。也就是运用辩证唯物主义的世界观与方法论来解决这些问题,才有可能使教育工作不走或少走弯路,取得更大的成就。

在这里,不少人常常这样提出问题,把辩证唯物主义的世界观与方法论直接运用到教育领域,解决教育问题就行了,没有必要建立教育哲学,因为教育哲学无非也是运用辩证唯物主义的世界观与方法论来研究解决教育问题。这些人之所以提出这样的问题,从思想方法上来讲,他们不懂得在事物的相同运动中,表现形式是不一样的。正因为表现形式不一样,才必须区分为自然哲学、社会哲学和教育哲学等。当然,这些道理许多人都是知道的,要把它运用到实际教育工作中去,运用到科学研究工作中去,就是另一个问题了。教育科学是研究人的成长的科学,如果不认真研究教育工作具体的规律就不能引导教育与教学工作沿着正确的方向发展。

在哲学对其他科学指导作用上,曾经有过两种错误倾向,一种是哲学无用论。它蔑视和排斥哲学,否定哲学对科学的指导作用。另一种是哲学万能论。它夸大哲学的作用,以为只要有了哲学,不需要进行艰苦的实验和专业的研究,同样也可以做出成就。这种思想倾向遭到了越来越多的人的反对。

在教育实践中,特别是新中国建立后的数十年教育实践中,发生的种种偏差与失误,或者把唯物辩证法的一般规律直接用来解决教育问题,违背教育发展的特殊规律性;或者离开了辩证唯物主义教育哲学的指导,不能使教育理论与教育实践、间接知识与直接知识正确地结合起来,推动教育与教学沿着正确的方向健康发展。

总之,教育的现实生活,正在向我们呼唤,不是不需要辩证唯物主义指导下的教育哲学,而是如何在辩证唯物主义哲学指导下,建立新的教育哲学体系,推动建立有中国特色社会主义的教育理论的深入发展,并在教育工作中起到越来越重要的作用。

2. 教育哲学与教育学的关系

教育学是研究人的成长的科学,特别是儿童青年成长的科学,它包括教育的外部关系,即人与自然环境、社会环境、政治经济等的关系,又包括教育的内部关系,即教育自身的规律性,如教育、教学等关系。所有这些关系的处理和解决都必须在以辩证唯物主义为基础的教育哲学指导下,才有可能得到正确的处理和解决。

历史上,不少唯心主义教育家和唯物主义教育家,有一个共同的特点,就是夸大教育的作用。孟子说:“人皆可以为尧舜”,王阳明说:“满街是圣人”,荀子说:“涂之人可以为禹”。竺道生说:“一阐提皆得成佛”。18世纪,不少唯物主义教育家夸大教育的作用。洛克认为人在形成过程中,教育起决定的作用。卢梭认为教育必须遵循自然,顺应人的自然本性。法国唯物主义思想家中,受尔维修夸大教育的作用,认为教育是万能的。他认为,每一个具有良好

感官的人,都具有同样的认识能力,都可以认识真理。一般地说,他们没有认识到环境、教育与遗传的辩证关系,政治、经济与教育的辩证关系。

20 世纪初期,杜威在全世界是很有影响的教育家,曾在中国讲学,当时实用主义思潮,几乎风靡全国。杜威认为“哲学就是教育的普通理论”,“哲学就是教育学,教育学就是哲学”,并且认为“教育就是哲学的实验室”。在这种教育思想指导下,实用主义提出“教学做”合一,从做中学的教育理论。这种教学理论,在教学中不可能正确解决理论与实践、间接知识与直接知识的关系问题。一般地说,夸大了实践、直接的经验,轻视了理论、间接的经验。

我们认为教育哲学不能等同于教育学。教育哲学是为教育学提供科学的世界观与方法论指引或推动教育学沿着正确思想路线前进。

在教育领域中的许多问题,都有特殊性。例如,在不同的政治经济环境中,在不同的教育对象,不同的教育内容与教育方法中,如果教师仅仅有辩证唯物主义的世界观与方法论,而没有教育哲学的修养,往往不容易正确解决这些问题,也就不可能提高教育效果,做好教育工作。因为一般的思想方法,在不同的学科领域中,不可能把握这些学科的特殊性。

教育科学是实践的科学,如何把教育科学理论付诸实践,教育理论本身正确与否,当然是极为重要的。但是更重要的是教育工作者、教师是否掌握教育哲学,即是否运用以辩证唯物主义为基础的教育哲学和教育实际结合起来,而要做到这一点,掌握教育哲学或教育辩证法,就十分重要了。在教学中,教师最简单的分析与概括,就意味着认识世界中客观联系。卢梭曾经讲过,我们想取得的不是知识,而是判断能力。

一个教育工作者,学习与掌握教育学是很重要的,但是,如果

缺少必要的教育哲学的准备,往往不可能真正做到教育理论与教育实际正确地结合起来。同样的教育问题,在不同的教育环境,不同的教育对象、不同的教育内容,如何进行教育工作,都是不一样的。要正确解决这个问题,往往不是教育学所能解决的,而是教育哲学解决的问题。因为任何一种教育措施或教育方法是正确的还是不正确的,取决于时间、地点和条件。

一个教师在教学过程中,在掌握教育辩证法之后,就可以正确处理经验与理性的辩证关系。在教学中,无论是夸大经验的作用,还是夸大理性的作用,都是错误的。

一个教师在教学过程中,在掌握教育辩证法之后,就有可能对学生的训导采取客观的态度,自己懂了的道理,学生并不一定都懂了,不是责备学生,而是责备自己。相反的,自己不懂的道理或知识,学生并不一定就不懂,要有虚心向学生学习的精神。古代的教育家,就总结出“教学相长”,这是很符合教育辩证法的精神的。

有这样的教师,只会教书,书上怎样说,他就怎样教,不看环境变化,不看学生对象,并且把书当作圣经,照本宣科,不看教育环境的变化,不看学生思想的变化。社会上把这种人称为书呆子,特别是封建社会,这种教师更多。在抗日战争以前,我还在师范读书,学生的抗日情绪极为高涨,一位教师讲:“唐藩镇、宋外患,明流寇,有一于此,未常不亡耗矣,今中华三者具备”。迅即被学生赶下了讲台。还有一位教师,不顾学生的思想情绪,大讲《古文观止》中的“李密书”“祭十二郎文”等,很不受学生的欢迎。学生不可能接受他所讲的内容,可谓言之者谆谆,听之者藐藐。形成这种情况,就是教师仅仅注重了业务的知识,而不注意学生思想的变化。

总之,教育学和教育哲学既有联系,又有区别,教育学是“静”态的科学,教育哲学是“动”态的科学。所谓教育学是“静”态的科学,就是任何一种教育理论,包括内容与形式,原则与方法,都是在

哲学思想指导下形成的；新的教育学是在以辩证唯物主义教育哲学为指导下形成的。一经形成，就成为教育工作遵循的原则与方法。所谓教育哲学是“动”态的科学，就是已经形成的教育内容与形式、原则与方法，在实践过程中，根据教育环境、教育对象、教育内容、教育方法的不同，必须采取不同的方法。在教育实践过程中，如果离开以辩证唯物主义为指导的教育哲学，必然要产生这样那样的片面性，甚至这样那样的错误。在教育工作中，所产生的失误，原因是多方面的，而离开辩证唯物主义为指导的教育哲学，不能不说是一个重要的方面。作为一个优秀的人民教师，仅仅学习教育学，而没有教育哲学的修养，是远远不够的。

3. 用马克思主义教育哲学正确解决教育理论与教育实际问题

康德不仅是哲学家，而且是教育家。他认为教育学是属于实践的范围，教育不能创造，教育只能帮助已有的可能性发展到现实。但是如果没有哲学思想的准备，这种可能性往往不能发展成为现实性。

五四运动以后，马克思主义传入了中国，中国的教育逐步开始在辩证唯物主义认识论的指引下，注意教育从实际出发，无论解决教育问题还是解决教学问题，都不同程度的体现这种精神，特别是革命根据地的教育。这是我们解决一切教育问题的立足点与出发点。

中国革命根据地横跨 22 个省区，长达 22 年之久，在残酷的斗争环境中，教育能够存在与发展，如果离开了实事求是的精神，是不可能实现的。革命根据地的教育不拘泥于旧的框框条条，而完全从革命根据地的实际需要出发，提出了许多创造性的意见和办法，推动根据地教育的发展。例如，根据地不少时候区分为巩固区、游击区和敌占区，在不同的地区，教育的内容、形式与方法都是

不一样的,并且教学方法有许多创造。下面举两个例子:

湘鄂赣苏区列宁小学改变了旧学校的教学方式,到1932年底,不少学校形成了八字教学诀,即抓、攻、讲、启、听、勤、读、写等。“抓”就是抓重点,即抓课文中有“思想、才华、智慧”的地方;“攻”就是攻克课文中难讲、难记、难理解、难运用的地方;“讲”就是教师讲清要义,不七扯八拉;“启”就是教师在教学中不包办、不直讲、不硬灌、从事物启发学生;“听”就是学生听课要明白,听出头绪中心,听革命故事;“勤”就是勤动脑,多思考,勤动手,多练习,勤学好问;“读”就是读课文,背诵重点段;“写”就是写字笔记、学生每天练大字、写小字、写课文生字。

1947年2月,《冀中导报》刊载了深泽县小学教师何仁的教学经验:(1)抓住孩子王,使孩子之间的矛盾,变成孩子之间的竞争。(2)培养小干部,启发儿童的进取心,提高儿童的责任心。(3)建立功过册,记进步快的和有错误不改的学生,多奖励,少批评。(4)重点突破,做出成绩再推广。(5)实行操行评定等级分上、中、下、特四级操行。(6)家庭访问,听家长意见。

要做好教育工作,仅仅从教育实际出发还是不够的,还必须具备辩证的思维方法。在教学过程中,不仅教学生知识,还要教学生掌握辩证的思维方法。

(1)正确解决传授知识与发展能力的辩证关系

在教学过程中,如何正确解决传授知识与发展智力的问题,始终是不断解决、又不断提出的矛盾。有的教师认为知识的传授就自然而然地发展了学生的智力,这是看到问题的一个方面,知识的增长,是可以为智力的发展创造条件的,但并不等于发展了智力。在现实生活中,多少人掌握了一大堆知识,并没有发展了智力,社会上曾称这种人为“学究”。

18世纪资产阶级教育理论在学习知识与发展能力的问题上

分为两种学派,两种意见,一种是所谓形式教育派,认为人的心理具有各种不同的能力或官能,每一种官能能够选择某种合适的难度较高的教学内容加以训练,使之分别发展,通过文法知识训练记忆力,通过数学知识训练思维能力。因此,形式教育派在教材选择上强调理论性;一种是所谓实质教育派,认为教育的主要目的是学习社会生活所需要的知识,强调学习理科、农艺、工艺等知识与技能,实质教育派着重知识本身的实践技能。从教学论上看,必须解决的关键,是使我们培养出来的学生,不仅有系统的科学知识,而且还具有独立学习能力和创造性的思维能力。换言之,聪明而具有自行深造能力的人。

教学的过程,从其本质上讲,就是解决知与不知的矛盾运动的过程。在这个过程中,不仅仅是看学生读了多少书,而且看能否运用已学到的知识和实际结合起来,解决多少理论与实际的问题。

(2) 正确解决教学中的感性与理性的辩证关系

经验的东西和理性的东西是矛盾的,又是统一的,在教学过程中,教师如果不能正确把握这个矛盾的统一体,往往不可能引导学生沿着正确的认识路线前进。毛泽东曾经说过,感觉到了的东西,我们不能立刻理解它,只有理解了的东西才能更深刻的感觉它。感觉只能解决现象问题,理论才解决本质问题。黑格尔说:“不应把抽象的思维简单地看成感性材料的被弃置一旁,而感性材料的实在性却又会因而遭到任何损失,抽象着的思维是扬弃了感性材料并把它这种简单现象归结为只在概念中显现的本质的东西。”^①在教学过程中,从低年级到高年级都存在着如何处理经验与理论、感性材料与理性材料的关系问题。例如,在抗日战争中,儿童看到日本兵打人杀人,烧房子,如果教师仅仅讲这些感性材料,只能使

^① 《哲学笔记与辩证法》第249页。

学生产生对日本兵的仇恨,而许多教师把它们和日本帝国主义侵华的本质联系起来,收到了更好的教学效果。

在历史上,许多哲学家和教育家没有把经验与理性辩证地联系起来,在教学中,或者偏重于经验,或者偏重于理性。

19世纪德国的赫尔巴特受德国古典哲学的影响,提出教学过程的4个步骤,后来进一步发展为5个阶段,认为教学应进行系统知识的传授,忽视直接经验的传授。杜威认为讲授知识与儿童的经验不可分离。儿童与人来往发生的关系,都是一取一与,互有动作的,两方面事情都是很活动的,很有生气的。杜威把知识区分为两种,一种是直接的,一种是间接的,直接的知识是由目击获得的知识,间接的知识是由耳目或图书获得的知识。在辩证唯物主义认识论看来,杜威讲的间接知识仍是在直接经验范围内兜圈子,而不是由感性上升为理性。所谓间接经验或知识是直接经验或知识中概括出来的。这种知识来源于感性,又高于感性,反映了事物的本质属性。

在马克思主义教育哲学来看,无论赫尔巴特的理性主义,还是杜威的实用主义,在教学论方面,都有值得继承与学习方面,但都有不同程度的片面性,都没有也不可能把经验与理性辩证地结合起来。

(3)在教学中要充分发挥教师与学生两方面的积极性

教学过程首先以教师为主,教的是否得法,能否引起学生的兴趣,能否引起学生对所教的内容积极的思考,从这方面讲,教师是教学矛盾的主要方面。但是,“师傅领进门,学艺在个人”,从这方面来讲,教学过程的主要矛盾,又在学生方面。总之,教学过程的主要矛盾不是凝固不变的,而是处于经常的变化过程之中。

学生在学习活动中的认识过程,能否正确地贯彻始终,取决于两个条件:一个是饱满的学习热情,旺盛的求知欲,并且这种求知