

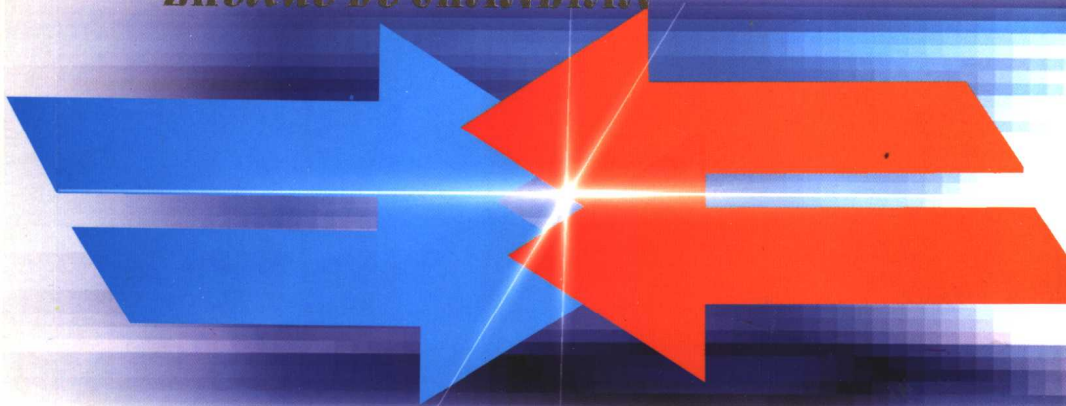
陶志琼/著

 重庆出版社

新旧之间:

教育哲学的嬗变

XINJIU ZHIJIAN: JIAOYU
ZHEXUE DE SHANBIAN



新旧之间： 教育哲学的嬗变

陶志琼 著

重庆出版社

图书在版编目(CIP)数据

新旧之间:教育哲学的嬗变/陶志琼著. —重庆:重庆出版社, 2003. 11

ISBN 7-5366-6422-2

I. 新... II. 陶... III. 教育哲学—研究 IV. G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 061642 号

▲新旧之间:教育哲学的嬗变

陶志琼 著

责任编辑 江 萍

封面设计 邵大维

技术设计 张 进

重庆出版社出版、发行

(重庆长江二路 205 号)

新华书店经销

四川外语学院印刷厂印刷

开本 850×1168 1/32 印张 13.625

字数 314 千 插页 2

2003 年 11 月第 1 版

2003 年 11 月第 1 版第 1 次印刷

印数 1—2000

ISBN 7-5366-6422-2/G·2083

定价:22.50 元

自序

本想请人帮我为此书写一个序言的,但鉴于如下考虑,便打消了这个念头。一是由于此时正值严防死守抗“非典”的特殊时期,人人都无意中多了一份心理负担,我不忍心再去给别人增加麻烦。另一原因是,我本想请同行长辈写一序以示鼓励和鞭策或请一同行同辈写一序以示探讨,但在时间就是金钱和生命的今天,我真开不了口去占他人的一小段黄金生命。更何况,我害怕别人本不想说一大堆好话,但又碍于情面,违心地说些顺耳之言。这岂不是又让别人为难了吗?这样一来,我就打算自己写一个聊发感慨的序言了。也不知道我这样是不是就成了“独学而无友,孤陋而寡闻”了?!但自己肯定是失去了“听君一席言,胜读十年书”的机会了,同时也给那些读书时比较喜欢通过读他人作的序言来了解书的品味的人带来了不便。整个书就发言权方面,成了“独断专行”,须知,在今天追究文责自负的年代,自序较之于他序也有让别人免于承担风险的好处。

人生在世,对于悲观者而言,不过等死而已;对于乐观者来讲,便是求生而已。其实,作为现实和现世的你,无论你是持等死的人生观还是持求生的人生观,都没有太大的关系,因为你都看到了人生的短暂和充满遗憾。有太大关系的事情是你“等死”

的过程或“求生”的过程中思想了什么、言说了什么、看到了什么和行动了什么。只要是你思想了有利于自己和他人无愧于人之称号的方方面面，诸如“真善美圣健富”，而且言说了这些方面，而且看到了这些令人充满自信与骄傲的方面，最终去践行了这些方面，那么，无论你是一个冷静的沉思者还是一个热情奔放的言说者，都没有关系的，你都是有意义的、有价值的，是值得庆幸的，是自豪的，是幸福的。从这个角度讲，人来世间走一遭，其实是过人生的问题，能够过好人生，在我看来，需要有梦想，敢于梦想，能够有梦想。人没有梦就无疑于精神瘫痪，就很难体味得到人生的生趣。人生在世，要想有幸福感，“趣”字当头是直义。兴趣、乐趣、苦趣、生趣、艺趣、雅趣、情趣……哪一个趣不会让您达到“余音绕梁，三日不绝”的境界？！

人生在世，有趣没趣，在于你是有心还是没有心而已。开心、尽心、欢心固然增加人的兴味与轻松，但烦心、痛心只要不死心也会使人增加活力与生趣，不至于让人觉得“哀莫大于心死”般寂静。对于教育哲学的学习与研究，对我个人来说，是一种兴趣。在不断追求实现这个兴趣的过程中，有思绪飞扬、思潮起伏时的生趣，有在观念丰富杂乱中挣扎时的苦趣，有百思后暂时得其解时的乐趣，有在写教育诗时的艺趣和雅趣，有得一内行听众时便滔滔不绝感觉到的情趣……教育哲学，是关于认识世界和认识人自己的学问，是构建教育乌托邦的一种学问，是穷人与物之理和尽人与物之性的学问，是保持和营造自由心灵的学问。

探讨教育哲学，从本质上看无疑就是对人的探讨。这世界上大致有这么几种人（当然其中的小类是无法计数的），第一种人是圣人，是德才兼备的人，学识好人也好；第二种人是贤人，学问好做人还过得去；第三类人是能人，学问好为人不敢苟同；第四类人是滥好人，没学没问，但为人没有半点虚假，也没有半点

建设性意见,此乃“无过便有功”之辈;第五种人是有德无能之辈,自己每天怎么活的从未想过,别人怎么在活也没有去想过,就连“做一天和尚撞一天钟”也未曾想过。这些人同样会映射到教育中来,作为教育者、教育管理者和学习者角色,从而增加教育领域的丰富性与复杂性,也给教育哲学有用武之地留下了机会。

一个教育工作者尤其是教师,如果具备教育哲学思维,形成了富有个人特色的教育哲学观,便能使其在教育教学中更理论化并有理论的指导,能够在教育教学改革中游刃有余;能够理解教育政策的合理性和局限性,克服教育教学工作中的盲目性,提高科学合理性,少走弯路,提高教学科研效率;努力做健康的中庸型教师,建立自己惬意的教学风格以满足学生日益复杂的需求;扩大视野,拓宽思路,借鉴古今中外教育理论,为丰富我国教育理论作出应有的贡献。

教育哲学,对于我来说,与其说是一项工作,不如说是一个事业;与其说是一个事业,不如说是一个生涯;与其说是一个生涯,不如说是一项爱好;与其说是一项爱好,不如说是遵循了我自身的情不自禁。情不自禁就是没有强迫,没有强迫就是自由,有自由就有自在。能够自由自在地做事想事,这真是一种幸福!这种情不自禁、幸福和自由转化成了我对教育哲学系列问题探讨的兴趣:

- 1.《新旧之间:教育哲学的嬗变》(即将出版)
- 2.《人与机器:职业教育哲学研究》(部分完稿)
- 3.《教师是谁:教师教育哲学导论》(基本完稿)
- 4.《谁主沉浮:课堂教育哲学研究》(正在做的十五课题)
- 5.《学校在哪里:学校教育哲学研究》(框架已拟好)
- 6.《爱的力量:家庭教育哲学研究》(框架已拟好)

当然,这种自由自在想事做事的幸福就写书的意义上而言,不是无限公司的承诺,而不过是有限公司的心意。没有写过书的人,是永远体会不到写书人的甘之如饴和苦不堪言之趣的。在写一本书的过程中,有些时候,真有点“书不尽言,言不尽意”的感觉。这就意味着人在很大程度上非常不自由。因为,虽然我们在讲人类的语言非常精妙,人是语言符号的动物,可是,人类的语言在大多数时候,并不能够表达全部想要表达的思想。世界上没有哪一种语言可以把人的自由意志与思想完完全全地表达出来。把语言变成文字,把文字变成文章,把文章变成书,对思想、对观念本身而言,是已隔几重山了。难怪我们有些时候会感叹“只可意会,不可言传”的情况,也有言之配以手之、足之、舞之、蹈之来达到既可意会又可言传的做法来体现人的思想情感的。然而,哲学有一种非常的执著与热情,却偏偏喜好去追求那“不能言说的”部分何以能够言说,能够言说的何以能够言说清楚,能够言说清楚的何以变得对人有意义、有趣味、有境界。这种执著与热情就是人的精神。有人的精神面貌在,想事做事再差也不会差到哪儿去。

面对在教育哲学研究方面非常有建树的学术前辈和同辈,我深感自己做教育哲学的功底不够深厚,深感继续“上下而求索”的艰辛。但是,我没有理由认为,在别人已经成功的地方我也能够取得成功,但由于我个人的兴趣所致、情感所致,我乐于不计成功得失只求过程有意义地去做出努力;我也没有理由认为,在别人已经失败的地方我就能够取得成功,但出于对失败者艰难的同情、理解和支持,我乐于去做出努力,并坦然应对可能面临的失败。

正如同行陈建翔教授在《新教育:为学习服务》的后记中所讲到的“整个一篇论文,其实就是标题上的一句话而已”。延伸

序

开来,“整个一本书,不过书的书名而已,不过一个立意而已。”那么,《新旧之间:教育哲学的嬗变》这个书名只要能够引起读者沉思片刻,我也就感到欣慰了。

最后,我本想对无数直接或间接帮助过我的人表示感谢,但还是想借用美国教育哲学家詹姆斯·E. 麦克莱伦之语来表达我不感谢的想法:“我并不想向那些思想家本人表示感谢,虽然我相信他们的观点。因为感谢暗示着礼物,礼物又暗示着所有古人,而这一切则使‘思想是自由的’这一真理落了空。没有哪一位持着真实信念的人会因我分享了他的观念而受到丝毫损害。”

2003年5月16日于宁波大学文萃新村

目 录

自序..... (1)

【上编：教育哲学何所是】

第一章 引论	(3)
第一节 什么是教育哲学:他人的观点	(7)
第二节 什么是教育哲学:自己的看法	(24)
第三节 学习、研究教育哲学的原则和方法	(39)
第二章 教育哲学的昨天、今天和明天	(46)
第一节 教育哲学的昨天和今天	(46)
第二节 教育哲学的明天——前景展望	(60)
第三章 什么是教育哲学的特质	(70)
第一节 教育哲学是关于“穷理尽性”的学问	(73)
第二节 教育哲学是关于构建必要的教育乌托邦的学问	(76)
第三节 教育哲学是关于“始终保持心灵的自由思考”的学问	(78)
第四章 中国传统教育哲学思想简析	(82)
第一节 春秋战国时期的百家争鸣	(85)

新

旧之间：教育哲学的嬗变

第二节 中国教育哲学思想的三次大变化	(91)
第三节 中国古代教育哲学思想的主要特点	(101)
第五章 马克思主义教育哲学	(118)
第一节 马克思主义教育哲学主要内容	(119)
第二节 对马克思主义教育哲学的简要评析	(134)
第六章 教育目的论探析	(140)
第一节 我们是否需要教育目的?	(141)
第二节 什么是教育目的?	(143)
第三节 制定教育目的的理论依据及基本原则是什么?	(156)
第四节 教育目的的作用	(159)
第七章 人文主义教育与科学主义教育的关系	(161)
第一节 什么是人文主义教育?	(162)
第二节 什么是科学主义教育?	(176)
第三节 什么是科学人文主义教育?	(187)

【下编：教育哲学何所为】

第八章 关于“主体性教育研究”的批判及其他	(201)
第一节 XX教育研究、改革与实验的“沉思录” ——没有答案的质疑	(201)
第二节 “主体性教育”中的“主体是谁?”	(208)
第三节 “主体性教育”中的“主体性”是什么?	(211)
第四节 为什么“主体性教育研究”会成为时尚?	(220)
第五节 从“上帝之死”到“人之死”	(226)
第六节 教育研究者“闭门造车”的研究该指导谁?	(230)
附录：有主体精神的学生和老师：孙悟空与菩提祖师	(232)
第九章 对素质教育的实话实说	(239)

第一节	对素质教育“发热”的思考·····	(240)
第二节	对素质教育棘手的探讨·····	(241)
第三节	亦喜亦忧的素质教育·····	(243)
第四节	素质教育内涵及质疑·····	(245)
第十章	与“新”相关的教育哲学主题·····	(250)
第一节	面对知识经济观念的诱惑:教育需要学会抵制 ·····	(251)
第二节	关于创新教育与教育创新的几个问题的探讨 ·····	(262)
第三节	关于“创造性人才”及其“读德”的理性思考···	(278)
第四节	关于新课程的几个问题的思考·····	(287)
第十一章	区域化基础教育均衡化的理论及实践研究···	(310)
第一节	区域化基础教育均衡化的含义及理论基础···	(311)
第二节	坚持区域基础教育均衡化发展的现实意义···	(316)
第三节	推进区域化基础教育均衡发展的指导思想、 基本原则及其需要处理的几个关系·····	(319)
第四节	推进区域化基础教育均衡发展的目标及措施 ·····	(321)
第五节	对教育均衡发展实践的反思·····	(326)
第十二章	未来主义的教育哲学评析·····	(330)
第一节	流派纷呈的未来主义教育哲学简介·····	(330)
第二节	对未来主义教育哲学流派的评析·····	(338)
第三节	未来主义各派对于教育哲学的建树是什么···	(341)
参考文献	·····	(345)
附录:已出教育哲学部分著作目录	·····	(351)
后记	·····	(423)

上 编

教育哲学何所是

在一种哲学体系占势力的地方,经常可以发现它和社会利益的冲突有联系,这种利益的冲突要求实行某种社会调整的计划,在这一点上,哲学和教育的密切联系就表现出来了。事实上,教育为我们提供了一个优势的地位,从这里把哲学上的讨论深入到对人生的意义上,这是和哲学讨论的专门意义不同的。研究哲学“本身”的学者往往有一种危险,即把哲学看做全是机智的或严格的理智的练习,看做哲学家们所说的东西,而且仅仅和他们有关。但是,如果我们从和哲学上的争论相应的心理倾向出发,或者从这些争论在教育实践中所引起的分歧出发来研究哲学问题,那就不难看到哲学问题所表述的生活情境。如果一种哲学理论对教育上的努力毫无影响,这种理论必然是矫揉造作的。这种教育观点使我们能够做到:哲学问题在哪里产生和泛滥,就在哪里研究它们;哲学问题在哪里立足安家,就在哪里研究它们;对哲学问题的承认或否认在哪里产生了实际影响,就在哪里研究它们。

如果我们愿意把教育看做塑造人们对于自然和人类的基本理智的和情感的倾向的过程,哲学甚至可以解释为教育的一般

新 旧之间：教育哲学的嬗变

理论。除非哲学仍然是符号式的或是字面上的,或者仍然是少数人情感的放肆,或者仅仅是专断的教条,那么,哲学对过去经验的审查和哲学的价值纲领,就必然要影响行为。

杜威——《民主主义与教育》

第一章 引 论

但愿天下教师族都做有心人，随时随地反思自己的言行举止，因为我们的一言一行、一举一动都会有意无意地影响自己周围的人；但愿天下教师族都怀抱使命感，因为我们做教师的事关他人和社会的前途命运；但愿天下教师族都善于“传道、授业和解惑”，善于教人“求真至善达美”。

——作者自题

在罗素的眼中，中国人，甚至是那些最文明的人，远比他们西方人更讲究客套。然而这种习惯不利于提高效率，更为严重的是不利于在人与人之间建立诚挚而真实的关系。我想，如果作为引人尽快向善的老师也是这样与学生讲究客套，那么教与学的效率也就可能成问题了，而且师生关系也可能会变得“敬而远之”了。作为一名大学老师，尤其是作为一名教教育哲学课程的大学老师，我希望自己不只是在想着教什么东西给学生（因为我并非一个输出机器），而且还需要更多地去想如何与他们共同学习一些东西，共同获得一些意义和价值，因为人需要在得与让别人得之中去实现自我价值的。

在一般情况下,教育理论研究者可能总是把“教育哲学描述为其范围限于一小群专业人员的探究活动和学术教学活动的领域”^①。认为教育哲学就是一门审问、慎思、明辨、致用的学问,并且是用各种哲学方法来研究各种教育问题的。由此看来,我本人现在开设的“教育哲学”这门课,即或称不上是探究活动和学术活动,总还沾上了教学活动的边,那么也就可以堂而皇之地把自己作为上述那一小群专业人员中的一分子了。但在不了解听课对象的理论功底的这种情况下,希望我能够把课讲到刚好适合学生们的理解水平的“最近发展区”,并且我们能够有思想、观点地交流,能够在某些观点上产生共鸣或者发生分歧。事实上在这一点上,我的心里并没有完全的把握,也并不那么自信自己有能力让学生在知其然的基础上知其所以然。但无论如何,我将尽心尽力去做这件事。虽然是“摸着石头过河”,对自己“一定要趟过河去”的能力还有些许的怀疑,但是我“一定要趟过河去”的热情却是比较高昂的,“一定要趟过河去”的愿望也是比较强烈的,“一定要趟过河去”的勇气也是十分足够的。

在我看来,在教学过程中,作为学生的一方,如果是比较用心、用脑的学生,无论教师水平高低,他都会有长进的,只不过是长进的大小之程度有些差异罢了。如果遇到高水平的教师,他可能获得的启迪更多、更深,学会思考问题、分析问题、解决问题的速度就会快得多,其创造性也能更早期地显现出来,并且可以少走些弯路。但如果遇到水平不高的教师,他也还能够耐着性子把课听完,还可以从其乏味、甚至倒胃口的讲课中总结教训,真正找到其教学不成功之处,并在自己的学习中克服教师那些不

① 菲利普斯:《教育哲学》,参见瞿葆奎主编的教育学文集《教育与教育学》,人民教育出版社,1993年版,第775页。

足的话,那么其收获并不会小于从高水平老师那里所得到的。如果一个学生经历了这样的思想过程,那么他做什么事情都会比较有主见的。要想实现什么目标也会比较有毅力、有恒心、有能动性、有自主性,那么他成功的希望和机会当然也就比较大了。我这其实在变着花样讲了一个“塞翁失马,焉知非福”和“祸福相依”的学生生活哲理故事。学生学什么课程时,遇到好老师看来似乎是福,可是如果养成对好老师的过度依赖性,而失去了自己的主观能动性,岂不又是祸了吗?如果遇上了不好的教师,看似是祸,但学生要是想着靠不了老师只能靠自己了,最终锻炼了自己的自学能力,这岂不又成了福了吗?

而且在我看来,明智的学生应该明白,他们去衡量自己学完一门课程的最终收获到底有多大,不应是看其掌握了多少零零星星的知识或现成材料,也不应只是去看其考试得了多少分,而应该是看自己通过一门课的学习是否已经有所想、有所思并有所为了呢?所谓有所思、有所想,就是已经有了问题意识,有了批判研究意识,这是好的开端;但仅有想法和问题意识还远远不够,还需要进一步付诸行动,着手解决这些问题,动口把想法清楚地表达出来、动手写出口头能表达清楚的东西来,并把你的想法上升到理论的高度。

而作为教师的一方,他如果连什么是真正的教都没有弄清楚的话,何以谈论教育教学的效果之好或坏呢?所谓好的教学效果,在我看来,就在于激发学生的精神生命力,其中包括丰富的想像力、创新力、创造性等。由此可见,一个教师教完一门课的成功之处,我认为,不在于教师通过勾画所谓重点、学生通过死记硬背所谓重点获得了好分数;而在于教师是否真正摆脱了学生在思想意识上对自己的依赖,即学生是否已经练就了独立学习、独立思考、独立解决该门课程问题的能力。学生越具有

了独立思考和解决问题的能力,则教师的教学就越成功。在此,我认为,讲授教育哲学的教师可能会在经意不经意之中采取下面所介绍的方式之一种。

第一种方式是, tell students philosophy of education(经院式教学方式),即告诉学生教育哲学。教师仅仅扮演告知什么的独白角色,就如说书人说书一样,一切以说书的动作结束而告终。至于学生听了还是没有听,是听出了观点、抓住了主题,还是根本就没有什么信息反馈,教师全然不用费心思去加以理会。

第二种方式是, speak to students about philosophy of education(师徒式教育方式),即教师把教育哲学讲给学生听,讲完了事,学生完全处于被动状态。至于学生是否愿意接受他的看法,是否乐意思考他讲的问题,是否希望质疑他所讲的东西,根本不用在意。所谓讲课嘛,就是讲的单边活动,并不注重师生思想上、观点上的互动与共生。

第三种方式是, talk with students or discuss with students about philosophy of education , or teach students philosophy of education(苏格拉底式的教学方式),即教师关注自己的教与学生的学之间的协作和互动,教师希望与学生共同探讨教育哲学这门学科,并通过这门课的学习能够使学生从教师的教学中受到启发,得到灵感。并且学生能在教育哲学的问题方面打开思路、开阔视野。

既然作为教育哲学教师,就理应有自己的哲学信念,有其哲学信念解放了的丰富想像力,有其正确世界观指导着自己的理智和教学实践。讲授教育哲学课,从某种意义上讲,就是要追溯各种教育问题的哲学基础,并以比较开放的心态和开阔的视野来看待、探讨这些教育问题。教师通过哲理高度的思考,力争比较系统、比较深刻地分析清楚并解决好各类教育哲学问题。事实上,一个没有哲学头脑的教师要做到思想深刻,是几乎不可能