

人本哲学视野下
的课程与教学论

张楚廷 著

教育基本原理

——一种基于公理的教育学

湖南师范大学出版社

人本哲学视野下
的课程与教学论

张楚廷 著

教育基本原理

——一种基于公理的教育学

湖南师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育基本原理——一种基于公理的教育学/张楚廷著. —长沙: 湖南师范大学出版社, 2009. 10

(人本哲学视野下的课程与教学论)

ISBN 978 - 7 - 5648 - 0108 - 3

I. 教… II. 张… III. 教育学 IV. H40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 187917 号

教育基本原理——一种基于公理的教育学

◇张楚廷 著

◇策划组稿: 周玉波 黄 林 莫 华

◇责任编辑: 何海龙

◇责任校对: 胡亚兰

◇出版发行: 湖南师范大学出版社

地址/长沙市岳麓山 邮编/410081

电话/0731. 88853867 88872751 传真/0731. 88872636

网址/http: //press. hunnu. edu. cn

◇经销: 湖南省新华书店

◇印刷: 国防科大印刷厂

◇开本: 710 × 1000 1/16

◇印张: 19. 25

◇字数: 345 千字

◇版次: 2009 年 12 月第 1 版 2009 年 12 月第 1 次印刷

◇书号: ISBN 978 - 7 - 5648 - 0108 - 3

◇定价: 38. 00 元

总 序

这套丛书是由湖南师范大学课程与教学论的一批博士、教授和博士生指导教师们合作完成的。

课程论已有许多流派，大都来自国外。这些年来，虽然我们也介绍和研究其他学派的状况，但主要还是自我探索，逐步建立自己的理论，我们相信做到一定地步就会有自己的风格。

哲学天然地与教育学靠近，教育学跟哲学也如此靠近。实际上，把教育的一般理论工作做好，哲学就到了我们这里。所以，重要的就是我们做好自己的理论工作。

这套丛书中有一本名为《教育基本原理》就是直接做这种努力的。我们所建立的理论是在我们自己心灵里长出来的，也许有借鉴，但不会去做任何移植，而只是按我们本来的理解去做的。如果哲学也在这里显现了，那也是不请自来的，我们只需要虔诚地做自己的工作，并不刻意求助于什么。

已经有人问：这个哲学有命名吗？甚至有人为我们命名。事至如此，就干脆也取个名吧，它就叫人本主义哲学，或人本主义教育哲学。

本丛书的其他各部都是直接讨论课程的。我们也曾做过课程哲学（人民教育出版社2003年版《课程与教学哲学》）。这里的每部课程论著作都尽可能作了理性思考，它与一般的教育理论有相近的品格，这种理性思考常常自然地成了一种哲学阐释。

人的课程是我们人本主义哲学的一个专门概念，特在此对其作一个简要的阐述。

一、人的教育

因为有了人，才有了教育；人将教育办成是人自己的教育，教育当然地

就是人的教育。可是，曾几何时，某些宗教力量、政治力量力图左右教育，使教育变形、变异，不再像人的教育。

我们曾经把教育视为上层建筑，又曾经把教育视为生产力，教育总不是自己。上层建筑是上层建筑自己，生产力是生产力自己，唯有教育不是自己。

我们曾经要教育为政治服务，又要教育为经济服务。而教育是直接为人本身服务的，为经济间接一点，为政治更为间接，曾经是要最直接为人的发展与幸福服务的事业去为那些离人相对较远、相对间接的东西服务。本应当是经济为教育服务，政治更应当为教育服务，但是倒置了。这种倒置反映的是教育低下的地位，实质上反映的则是人的地位低下。教育不被作为人的教育来看待。

教育在让人成为工具的过程中自己也变成了工具，成为为另外一些东西服务的工具。那些东西若善待人、善待教育，教育未尝不可为之服务，教育服务是有条件的；然而，那些东西为人、为教育服务则应是无条件的。当然，这也被倒置了，教育甚至被迫去无条件地为那些损害教育的东西服务。

教育自己也不很争气，自己也随声附和地说了不少，教育自己也没有把教育看做是人的教育，我们的许多教育理论都没有这样看。教育总是借用别的学科的理论来作为自己的基础，教育理论曾长期没有自己独特的概念和命题，没有自己的东西来阐明自己，来指引自己，总依赖别的什么来指引。

当然，人们已经可以看到，教育正在回到人间的途中，但是教育真正成为人的教育尚需时日。

二、人的课程

学校事实上是通过提供课程来提供教育的。假定教育已经意识到自己是人的教育，然而，在课程还不是人的课程的时候，那种意识就还只是意识而已。没有人的课程，人的教育会在何方？

我们有语言课程、文学课程、体育课程、数学课程、物理课程……难道它们不都是人的课程吗？人教着，人学着，还会不是人的课程吗？

可是，我们可以比较一下，同是数学课程，有的更像人的课程，有的就离人很远；同是体育课程，有的更像人的体育课程，有的就还差得很远。

没有非人的教育，人的教育的概念也就没有意义；没有非人的课程，人的课程的概念也没有意义。

有一部教育学著作在讨论到“学生”这一节时，第一句话是这样的：“学生是人”^①。当年，笔者在看到这句话时曾经惊讶不已——“工人是人”、“农民是人”的话在哪里有过？还需要说“军人是人”吗？怎么会有“学生是人”这样的命题呢？若不知其背景，真还以为中国的教育学已经到了无话可说的地步，事实上，那是历史的哀叹：学生曾经不被视为人。若深切地知晓过去，还会进一步感受到这句话沉甸甸的历史分量。

非人的教育并不是一个杜撰出来的纯粹概念，非人的课程也绝非只存在于想象之中。历史可以证明这一点，并且，虽然现实在变化，却也还在继续证明着这种存在。

本应当人于其中活灵活现的课程（如哲学），却让我们很难看到人；本应是充满着人的意念、情感的课程，也让我们很难看到这些唯有人才有的精神世界。即使是物质科学方面的课程，在那里也不应当是见物不见人的，然而，不幸的是，我们更难看到人。在课程里，我们更多看到的是威严、清冷，更多看到的是条律和指令。人的世界是那样的遥远。

三、“人的课程”特征

在物质科学中，我们看到的只是物质吗？从纯粹的科学课程中我们当然只能看到表达力与加速度关系的 $f=ma$ ，表达万有引力的 $F=k\frac{m_1m_2}{r^2}$ 等，这里没有人。可是，人在科学的诞生过程中早已把自己的光芒投射于其上了。

数学更具有纯粹的形态，在 $f(x, y, z)=0$ 之中，不仅看不到人，也看不到物。可是，在数学的发展历程中，充满了诗情画意，充满了激情与喜悦，在数学的那个世界里，可以看到人世间的一切美丽与灿烂。

后现代课程观中有一个关于“三S”的思想：科学（Science）、故事（Story）、精神（Spirit）^②。“三S”偶然地揭示了科学、故事和精神三者之间

① 南京师范大学教育系：《教育学》，人民教育出版社1984年版，第127页。

② [美] 多尔：《后现代课程观》，王红宇译，教育科学出版社2000年版，中文版序第2页。

的关系，在科学的故乡有故事的海洋，有精神的殿堂。

所有这些，已经让我们有足够的理由认为，即使是科学课程，也应当成为人的课程。

“人的课程”可以具备以下一些特征：

- (1) 它不只是在叙说着真理，也应是闪耀着思想的；
- (2) 它不只是静态的、物化的，也应是流动的、人化的；
- (3) 它不只是思想流、意识流，还应是情感的流淌、意志的奔驰；
- (4) 它不只是供认识、供思索的，还应是供欣赏、供品味的；
- (5) 它的呈现方式不只是平实的、生动的，还应是亲近的、情深意长的；
- (6) 它不是耳提面命，而是带来自由生长；
- (7) 它不是居高临下的唠叨，而是引发无限遐想；

(8) 它不是冷漠的说教，而是让受教育者忘却自己是受教者，教育者忘却自己是教授者，它们在边界模糊的空间里畅快地交流，共同发展；

(9) 人在课程之中，而不是在其外；课程在人之中，而不是在其外，人与课程融合成为主客体融合的融化剂。

人的课程的崇高使命是实现“从无知到智慧的过渡，从缺乏到充足的过渡，从缺陷到完善的过渡，用希腊人的说法，就是从无生命到有生命的过渡”^①，从自然人到更高大、更高尚的人的过渡。

四、“人的课程”在历史中

发展理性与心智的追求成为课程核心的思想，由来已久。而自由知识被认为是最有效体现这一思想的观点，也具有同样悠久的历史。

自由知识之所以被称为自由的知识，是因为它被视为是使人成为自由人所最必需的知识。以自由知识培养自由人的思想作为一个主流贯穿教育史，从而人的课程也以自然的方式存在着。

今日的课程改革是否意味着对于自然偏离的一种觉察呢？

实际上，当“人的课程”尚没有充分呈现在我们面前的时候，课程在许

^① [美] 杜威：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社2001年版，第349页。

多方面在远离人。

在这个过程中，当专业课程因专业出现而带来挑战之时，有纽曼等人出面迎战过；当职业课程因职业教育的兴起而带来挑战时，有赫钦斯等人出面迎战过；杜威更宣称“教育的过程，在它自身之外没有目的”^①，课程作为过程，在它自身以外没有目的，人自身就是目的。这一历史表明，人的课程在曲折的发展过程中，不断地增强着自我意识，增强着自己的生命力。

外在目的的诱惑力对课程形成的挑战还在以更多的、新的不同方式表现出来。功利主义者不明白，人自身是目的不仅对于课程是最重要的，同时对任何外在目的的实现也是最有效的。但是，教育自己应当明白，唯有教育以自身为目的时，它才是最强大的，也是对其他任何领域作用最大的。

面对挑战，并不只有“舍我其谁”的唯一选择，调和也是很好的出路，但是自由教育精神作为灵魂的存在地位未在调和中动摇。这样，“人的课程”就有了更大的作为来起引导的作用。

不能不看到的一个历史现象是：在中国社会里，在现在这个30年之前的那个30年里，课程偏离“人的课程”的情况特别严重；这种严重虽然正在消退，但这种消退更多的是时间的自然洗礼，而并没有一种大彻大悟之下的洗涤过程。

目前，教育理论的研究大都在大学里，而中国大学从未有过自由教育的传统，曾有过蔡先生、梅先生带来的一段辉煌，然而，他们既没有来得及完全改变中国的先天之不足，又没有可能对后天更为远离自由教育的历史产生大的影响。我们没有理由苛求前人，我们只有理由面对历史并再写历史。

五、不只是文本的改换

在社会生活中，在正常的逻辑之下，政治乃源流之流，乃本末之末。然而，正常的逻辑常常被打破。中国曾出现过本末倒置的一个登峰造极的年代，与之相伴，有一种崇尚物质、崇尚客观的哲学，并以崇尚物质来排斥意识，以崇尚客观来排斥主观。所谓意识，其高级形态唯存在于人身上；所谓主观，

^① [美] 杜威：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社2001年版，第58页。

即主见、主意、主张等，也只属于人。因而，排斥意识、排斥主观，就是排斥人。这种排斥人的哲学至今仍处于支配地位。与这种排斥人的哲学相联系的还有一系列观念，其中许许多多依然如故地留在我们的教科书中。

我们似乎说到了与教育无关的哲学。可是，又是杜威说得得好：“哲学甚至可以解释为教育的一般理论。”^①在杜威那里，哲学可以由教育理论来解释；在我们这里正好相反，教育理论常常拿哲学来解释。我们的教育理论没有自己的灵魂，因而，我们没有杜威那样的感受，不会感受到“教育乃是使哲学的分歧具体化并受到检验的实验室”^②。

教育哲学若只是别的什么哲学向教育学作一个移植的结果，那是没有多大意义的。哲学是生长出来的，教育哲学也应当是生长出来的，而且应当是在教育自己的土壤里生长出来的。这是一块特别肥沃的土壤，如果在这里没有生长出真正的教育哲学来，那么，教育唯有检讨自己。哲学是思想的思想，教育哲学是关于教育思想的教育思想。当教育没有自己的思想，也没有关于自己的思想的思想时，我们能奢望一种真实的教育哲学吗？

当一种并非人的哲学仍是时局的主流的时候，当教育仍然拿这种哲学来解释教育的时候，我们让教育真正成为人的教育，并不可避免地要由人的课程来体现教育的理想，是现实的吗？

教育理论的那种崇高地位——例如哲学可以由它来解释的那种地位——应当是课程理论也能享有的。所以，不应认为课程改革只是文本本身的变革。课程观念的变革并不需要与文本本身的变革分开，然而，后者更不应当与前者分开。

六、“人的课程”成为现实

《几何原本》作为课程或课程的基本内容，已经走过了两千多年。它以一种纯粹理性的方式存在，而这种纯粹理性所显示的生命力，比许多平庸的实践理论不知胜过了多少万倍，它抚育出来的不仅是无数的科学家，还包括了

① [美] 杜威：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社2001年版，第347页。

② [美] 杜威：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社2001年版，第348页。

大量的思想家和哲学家。

今天，电脑已经可以把包括《几何原本》中所有命题在内的欧氏定理全部推演出来。可是，曾经出现过的在课程中完全去掉欧氏演绎系统的课程思想立即被否定了。电脑用以取代智慧，《几何原本》则用以生长智慧。基于这一点，人的课程成为现实才有了根底。

文本的变革是必要的。现代的演变太令人眼花缭乱了，科学的突飞猛进与人文的不断回首总是以不同形式冲突着。但是，好像总不是你死我活的，在后现代的猛烈批判中，我们就看到它极力地借助现代成果，后现代在回首前现代时才成为与现代的正式对话者。《几何原本》可以说是科学领域中的古典，它也不可能完全不经受现代的冲刷，但它最珍贵的一部分，在那些越是珍惜现代的人眼中越被看重。现代和后现代正是这样不知不觉地都倚重了前现代。因此，时间的尺度在课程变革中并不是关键因素。

这其中，我觉得比文本更优先的仍然是观念，文本本身很难得将不变的和演变着的观念充分有效地承载下来。

课程思想、教学思想的变革对于中国社会更为迫切。在80年前、90年前、100年前的中小学文本照耀之下，不是出现过中国近代史上的一大批可称得上思想家的大师吗？而近半个世纪来在课程与教育的不断翻腾中我们为何反而不见了大师？

文本的先进在于思想的先进，更在于执掌文本的人的先进。我们可以把教学的整个展开过程都置于课程视野之下。如果是这样，文本意义的相对性就明显了。

人的课程所标示的不仅是人在课程中，更重要的是课程在人中。在中国传统中，只有一个人的权利是天赋的，其余人的权利是由天赋者赋予的。中国教育并没有从这种传统中解放出来，中国课堂里普遍的令人窒息的沉闷局面仍然可怕地存在着，这只是这种传统力量仍然活着而不难被人感知的现象之一。在这种情况下，任何好的文本本身也会被窒息；反之，不是特别优秀的文本也能优秀起来。

人文主义、新人文主义，在文明史中一直扮演着最重要的角色，在教育领域尤其如此。可是，在中国教育及其传统中，它是极其微弱的。比如说，

我们从未把全面发展视为学生的天赋权利，而只是视为外界加给他们的一道指令，因而，我们从未把全面发展的实质视为自由发展、个性发展。那些表现学生课程权利的质疑权、误思权、选择权的天赋性更不被注重。

尽管我们在课程改革中已经做了很多实际工作，但是，思想的变革更需要普遍的看重。尽管在课程改革中还可以做很多实际工作，但若没有最能显示人性的思辨工作，其生命力是很有限的。教育科学的发展也在证明这一点。

在中国大陆，一波规模宏大的解放思想、思想解放的潮流正在涌动。奇怪的是，在教育领域里似乎很难感受到这一潮流的强势涌动。在一个更需要思想解放的领域里，甚至是一个更需要复兴和启蒙的领域里，我们感到它是过于平静或冷清了。

即使如此，在每一位教育工作者那里，在课程理论工作者那里，自我的思想解放是完全可以由自己来主宰的。于是，点点滴滴的进步与发展总是可以期待的。并且，盼望这点点滴滴能汇成根本变革的洪流。

这套丛书只是我们过去十年工作的一部分，下一个十年，再下一个十年，我们将继续努力，以丰富我们的人本主义课程哲学。

张楚廷

2009年9月9日

目 录

第 1 章 Z - 系统	(1)
1.1 基本概念	(1)
1.2 基本命题之一	(5)
1.3 基本命题之二	(8)
1.4 基本命题之三	(11)
1.5 美学公理 (或需要公理)	(15)
1.6 中介公理 (或环境公理)	(18)
1.7 Z - 系统分析	(20)
第 2 章 本质主义评论	(23)
2.1 本质在哪里	(23)
2.2 与本质相关的问语	(25)
2.3 两个不同的问题	(28)
2.4 马克思怎样看人	(30)
2.5 人的“本质”问题	(33)
2.6 对本质主义的进一步分析	(37)
2.7 人有些什么质	(40)
第 3 章 教育的起源	(44)
3.1 上一章基本观点的归纳	(44)
3.2 另一种强势语言	(47)
3.3 教育从何而来	(51)
3.4 教育何以能来	(55)
3.5 历史的视野	(59)

3.6	公理的解释	(63)
3.7	结束语	(66)
第4章	教育的功能	(67)
4.1	上一章中的研究方法	(67)
4.2	人为自己创造出来的事业	(70)
4.3	教育的保守	(72)
4.4	教育的超越	(76)
4.5	教育的第一功能	(79)
4.6	其他功能的地位	(82)
第5章	教育的特性	(85)
5.1	人的特性	(85)
5.2	精神的、非物质的——兼论体力劳动与脑力劳动划分之不确切	(87)
5.3	学术的, 非政治的	(93)
5.4	自生产的, 自组织的	(96)
5.5	艺术的, 心灵的	(100)
5.6	哲学的, 伦理的	(103)
5.7	教育扭曲	(107)
第6章	教育的目的	(112)
6.1	目的何在	(112)
6.2	目的主体	(116)
6.3	有多少种目的	(118)
6.4	有没有外在的目的	(122)
6.5	教育面向谁	(127)
6.6	学校教育目的的基础性	(130)
第7章	教育与社会	(134)
7.1	马克思的有关论说	(134)
7.2	从义务教育问题谈起	(141)
7.3	谁为教育服务	(144)

7.4	“教育为经济服务”是一种本末倒置	(149)
7.5	教育与三大差别之缩小或消失	(156)
7.6	社会何以为先进	(164)
第8章	德育的演化	(169)
8.1	德育的泛化	(169)
8.2	德育的狭化	(173)
8.3	德育的玄化	(176)
8.4	德育的弱化	(181)
8.5	德育的裸化	(184)
8.6	德育的未来	(187)
第9章	美育的命运	(192)
9.1	人按美的规律构造自己	(192)
9.2	人按美的规律构造世界	(194)
9.3	美育为何需要	(199)
9.4	美育在中国的命运	(203)
9.5	美育与智育、德育	(206)
9.6	科学美与艺术美的比较	(210)
第10章	体育的意蕴	(215)
10.1	绪论	(215)
10.2	体育的文化学意义	(217)
10.3	体育的社会学意义	(220)
10.4	体育的经济学意义	(222)
10.5	体育的教育学意义	(225)
第11章	全面发展——人的天赋权力	(228)
11.1	全面发展是人的天赋权利	(229)
11.2	全面发展，学校和社会的义务	(231)
11.3	全面发展即个性发展、自由发展	(232)
11.4	全面发展实际上是和谐发展、审美发展	(235)
11.5	全面发展是基本面的发展	(237)

第 12 章 课程问题	(239)
12.1 教育与教学	(239)
12.2 教学中心问题	(243)
12.3 课程地位问题	(247)
12.4 知识问题	(251)
12.5 论人的课程	(260)
第 13 章 教育实践批判	(267)
13.1 理论的意义在于超越实际	(268)
13.2 教育中如此之多的嫁接	(271)
13.3 教育依然闹哄哄的	(273)
13.4 办学是拿来示范的吗	(275)
13.5 一个 20 字的评估口号	(277)
13.6 应试教育为何依然如故	(280)
13.7 还新增了一个应评教育	(282)
13.8 奖评者心态	(284)
13.9 真正的盲目在哪里	(287)
13.10 关于“提高到‘高度’”	(289)

第1章 Z-系统

这个系统是作为我们论述教育问题的一个起点来看待的。本可以英文的第一个字母 A 来表示这个系统，现在我们用倒数第一个字母 Z 表示，也是第一个。故命名为 Z-系统。

这个系统包含基本概念和基本命题。基本，或基础，亦为起点的意思，基本概念即作为起点的概念；基本命题即作为起点的命题，后者又叫公理。基本概念与基本命题又分别称为原始概念与原始命题。其他的概念和命题都在这个基础上展开。从编排上看，其他各章也就在第一章的基础上逐一延伸开来。

1.1 基本概念

每个学科有自己的基本概念。这里，我们所说的当然是教育学的基本概念。任何一个学科都不可能完全不借用别的学科的概念，任何一个学科更不可以没有自己独特的概念（包括基本的和非基本的概念），否则，它就不成其为学科。

任何一个学科都不可能完全不利用其他任何学科的命题，任何一个学科更不可以没有自己独特的命题（包括基本命题和非基本命题），否则，它也就不了一门学科。

辩证法、范畴、存在、社会、生产力、经济、文化，这些概念就分属于哲学、社会学、经济学、文化学等。但我们的教育学很难不加以利用。我们可以作教育学意义下的理解，但它们并不专属于教育学。对于它们，我们就无须重新去给以定义。

特别，如人这样一个概念，许多学科都讨论，教育学也要讨论，而且特别应当讨论。但教育学主要是讨论如何从教育的角度理解人，教育学可以且应当有自己独特的理解，也需要予以解说，但不必对人这个概念给予专门的

定义。我们只把那些以教育学的基本概念为基础而对教育学专有名词作出的界定叫做定义。人不是教育学专有的名词，对其之界定也就不叫定义。

还有更一般性的概念，几乎每个学科都用到，例如原因、结果、方法、目的、过程等。教育学也必然会用到，亦不必再去定义。至于与教育联系起来时该如何去理解，这是要讨论的，但不是定义的性质。比如说，我们如何理解教育目的、教育过程等，这也不属于定义的性质。不同的解读者通常会有不同的理解，可以叫做不同的描述。从逻辑上讲，最好不要叫做不同的定义。例如就教育目的而言，事实上，人们对教育怎样理解，也就决定了对教育目的怎么样理解，正如，对于经济目的、商业目的、种田目的等的理解并不是再加以定义的问题。

命题也是如此。“事物是发展变化和相互联系着的”，“市场经济是一只看不见的手”，“一定社会的发展均表现为经济、文化等多方面的变化”，这些命题是分属于哲学、经济学、社会学的，但教育学也可以去利用。在运用时，第一个前提须是，我们是否认可它，在此前提下又如何运用于教育学，这也就是由教育学来主导的了。

也有些几乎所有学科都要用到的命题，教育学当然也可以用到。例如，“整体是局部构成的”，“空间是多维的”，“不同的语言有不同的书写方法”，等等。

一个学科的原始概念通常是为数不多的，新兴科学更是如此。而原始概念是不去定义的。

一个庞大的算术系统（或学科）只有两个原始概念：单位元、后继元。一个繁复的集合的 GB 系统（亦一学科）只有集与类两个原始概念。黑格尔的哲学只有一个原始概念——存在。

派生概念即非原始或非基本概念则可以是很多很多的，它因派生而开放。

对于命题也是如此。逻辑清晰的学科，其原始的或基本命题也是为数不多的。牛顿力学只三条，欧氏几何只五条，相对论只一条。派生命题当然也就很多很多了。

教育学的基本概念是几个呢？

弄清楚教育这个概念，就是在询问“教育是什么”或“什么是教育”（后者与前者略有不同），而要充分回答这个问题是足可以写一本书，甚至写数本书的。雅斯贝尔斯就有一本书，其名即《什么是教育》，还有许许多多以《教育论》或《论教育》为名的著作，也是在回答这个问题。但逻辑上，我们并不能说这些著作是在给教育下定义。他们是在解读或阐释教育而狭指之