

教育哲学

JIAOYU ZHIXUE

◎ 郝文武 著

人民教育出版社

全国教育科学“十五”规划重点课题研究成果
陕西师范大学学术著作出版基金资助
人民教育出版社资助出版

教育哲学

郝文武 著

人民教育出版社

· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

教育哲学/郝文武著. —北京: 人民教育出版社, 2006

ISBN 978-7-107-19590-7

I. 教…

II. 郝…

III. 教育哲学—研究

IV. G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 052209 号

人民教育出版社出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

人民教育出版社印刷厂印装 全国新华书店经销

2006 年 7 月第 1 版 2007 年 3 月第 2 次印刷

开本: 890 毫米×1 240 毫米 1/32 印张: 13.25

字数: 338 千字 印数: 2 001~5 000 册

定价: 22.50 元

如发现印、装质量问题, 影响阅读, 请与本社出版科联系调换。

(联系地址: 北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编: 100081)



郝文武 1954年12月生，陕西省清涧县人，陕西师范大学教育科学学院教授、博士生导师，陕西师范大学西北基础教育与教师教育研究中心主任。1974年高中毕业后任民办教师，1979~1983年在北京师范大学学习，获教育学学士学位。1983~1987年在延安大学任教。1987~1990年在北京师范大学师从孙喜亭教授攻读教育学原理专业硕士研究生，获教育学硕士学位。1990年7月以来在陕西师范大学任教。主要从事教育学原理、教育哲学和现代教育战略的教学和研究工作。多年来发表教育学术论文60余篇，出版专著《教育哲学》《教育问题研究》，参编著作4部，主持完成全国教育科学规划课题和教育部课题5项，获教育部、陕西省人民政府、陕西省教育厅人文社会科学研究优秀成果奖6项。



人民教育出版社

责任编辑 刘捷

审 稿 张天宝

吕达

封面设计 于艳

目 录

绪 论 从本体存在到本质生成的教育建构论	(1)
----------------------------	-------

第一编 教育哲学总论

第一章 教育哲学的产生和发展	(12)
第一节 教育哲学的产生和形成	(12)
第二节 教育哲学体系的特点	(16)
第三节 教育哲学与教育科学	(23)
第二章 教育哲学的反思及其对象和任务	(26)
第一节 反思：教育哲学的方法	(27)
第二节 教育思想：教育哲学反思的对象	(32)
第三节 前提反思：教育哲学的任务	(38)
第三章 从教育哲学看教育学的科学化和合理性	(46)
第一节 教育学科学化与合理性的过程	(46)
第二节 教育学科学化与合理性的实质	(50)
第三节 教育学科学化与合理性的方法	(55)
第四节 教育学科学化与合理性的本原和标准	(62)

第二编 教育生成论

第四章 教育本体论	(67)
第一节 哲学本体论	(67)
第二节 教育本体论	(77)

目 录

第三节 教育本体论与人性论	(89)
第五章 教育主体论	(99)
第一节 主体、本体、实体与客体	(99)
第二节 主体性及其理解的发展	(102)
第三节 教育主体的认识和形成	(116)
第六章 教育价值论	(124)
第一节 教育价值的本质	(124)
第二节 教育事实判断与教育价值判断	(132)
第三节 教育价值的分类和系统整合	(136)
第四节 教育价值与人的价值	(147)
第七章 教育本质论	(156)
第一节 教育本质的结构和生成	(156)
第二节 教育首先是一种学习	(163)
第三节 现代教育是主体间的指导学习	(168)
第四节 现代学校教育是主体间的系统指导学习	(173)
第八章 教育规律论	(179)
第一节 教育规律的生成规律	(179)
第二节 教育规律的语言表述	(188)
第三节 教育规律的逻辑分类	(196)

第三编 教学实践论

第九章 课程知识论	(207)
第一节 课程知识的本质	(207)
第二节 课程知识的类型及其合理性建构规律	(216)
第三节 课程分化和综合的辩证法	(241)
第十章 课程教学论	(250)
第一节 自然主义课程教学论	(251)
第二节 唯人主义和技术理性课程教学论	(257)
第三节 实用主义课程教学论	(279)

目 录

第四节	当代课程教学论的新发展	(290)
-----	-------------------	-------

第四编 教育理想论

第十一章	教育目的论	(307)
第一节	人的全面发展的永恒理想	(308)
第二节	人的全面发展的教育目标	(315)
第三节	人的全面发展的基本条件	(324)
第四节	全人教育与素质教育	(330)
第五节	创新教育的本质与实施	(337)
第十二章	人文教育论	(350)
第一节	人文精神与民主科学精神	(351)
第二节	当代人文精神的特点	(361)
第三节	当代人文精神的形成和教育	(371)
第十三章	教育公平论	(375)
第一节	公平、平等和效率	(375)
第二节	教育平等和效率统一的教育公平	(385)
第三节	教育公平的实现	(399)
主要参考文献		(409)
后 记		(416)

绪论 从本体存在到本质生成的教育建构论

有了人类就有了教育，就逐渐形成人对教育的不同理解和人的不同教育理念、教育实践。教育是发展变化的，不是永恒不变的。然而，教育无论怎样变化还是教育，永远具有教育之所以是教育的人类普遍性和永恒不变性。那么，教育的变与不变的关系如何，教育变化的规律是什么？深入认识此类问题不仅具有重要的学术和理论价值，而且具有重要的现实和实践意义。

一、教育本体是不变的教育本质，教育本质是生成的教育“定在”

事物本质是事物间必然、普遍、内在和稳定的联系，是一事物区别于其他事物的根本特点。但事物间必然、普遍、内在和稳定的联系既有绝对性，也有相对性，因此事物的本质也既有现象之间必然、普遍、内在和稳定的联系意义上的本质或者称现象的本质，也有本质之间必然、普遍、内在和稳定的联系意义上的本质或者称本质的本质。教育本质的本质是指古今中外任何不同层面的教育都共同具有的绝对和不变的必然、普遍、内在和稳定的联系，或教育区别于世界一切事物的根本特点。教育现象的本质则是指某个时代和某个区域的某个层面的教育具有的相对和变化的必然、普遍、内在和稳定的联系，或一种教育区别于另一种教育的根本特点。不仅如此，教育本质的本质和现象的本质之间又有必然、普遍、内在和稳定的联系。本质的本质如果说它是本质，那它也不同于现象的本质，如果说它不是本质而是本体，那么这种划分不仅在思维中可以避免现象的本质和本质的本质的混淆，

也有利于认识事物的绝对本质或本体与相对本质或现象本质间的根本联系，或绝对本质，即本体向相对本质，即本质转化的规律。本质主义只注意到事物的绝对普遍性或本体，忽视了事物的相对普遍性或本质，结果认为事物的本质是永恒不变的，事物变化了的东西是其现象而不是其本质。反本质主义只注意到事物的相对普遍性，即不同事物有不同本质，忽视了事物的绝对普遍性，即具有不同本质的不同事物的共同本质或本体，结果认为事物的本质是永远变化的，其变化性达到同一事物的不同发展阶段和不同现存层面的必然、普遍、内在和稳定联系不可能确定和完全消解的程度，因此也就谈不上什么本质，是没有本质的。但无论是本质主义还是反本质主义，它们都没看到教育的绝对本质和相对本质之间必然、普遍、内在和稳定的联系以及教育本质从绝对向相对变化的规律。然而，这恰恰是本质主义与反本质主义形成的根本原因和解决本质主义以一般代替特殊或“只见森林不见树木”和反本质主义以偏概全或“只见树木不见森林”矛盾的关键；也是教育建构论的根本思维方式。

事物的本体是不变的，事物的本质是变化的，本质是本体之展开、充实、限定和具体化。亚里士多德（Aristotle）认为：“某物是什么，其一义为本体与‘这个’，此外各义就是量、质等诸云谓。一切事物都各有其‘是’，但其为是各有不同，或为之基本之‘是’，或为之次级之是；某物是什么？其原义所指为本体，其狭义则指其他范畴。”^①黑格尔（Hegel, G. W. F.）认为，存在只是潜在的概念、纯粹抽象的东西，“纯存在或纯有之所以当成逻辑学的开端，是因为纯有既是纯思，又是无规定性的单纯的直接性，而最初的开端不能是任何间接性的东西，也不能是得到了进一步规定的东西”。存在的“有”与“无”在既相对独立、又相互包含中相互过渡，达到的统一即存在的“变易”。“变易由于自身的矛

^① [古希腊] 亚里士多德著，吴寿彭译：《形而上学》，商务印书馆1959年版，第130～131页。

盾而过渡到有与无皆被扬弃于其中的统一。由此所得的结果就是定在〔或限有〕。”“定在〔或限有〕是具有一种规定性的存在，而这种规定性，作为直接的或存在着的的规定性就是质。定在返回到它自己本身的这种规定性里就是在那里存在着的東西，或某物。”^①

古今中外的教育现象千变万化，人们的教育本质理念及其实踐方式千差万别，但所有教育的原初或终极起始原因都是教学，最高追求或终极目标都是形成人或成就人。如果说不同层面的教育本质是不同层面教育现象间必然、普遍、内在和稳定的联系的话，教学成人则不仅如此，还是古今中外所有教育本质间必然、普遍、内在和稳定的联系，是教育本质的本质、教育的最高本质、教育之本体，是教育区别于自然运动和其他社会活动的根本特征。教学本体与成人本体是完全统一的，教学为了成人，成人必须教学。教育离开教学既不可能存在，更不可能成就人。但教育本体只说明和表现为教育区别于自然运动和其他社会活动的根本特征或根本存在方式是教学成人，而教育本质则不仅如此，也要说明和表现为教育是如何教学和如何成就人的，是教育之变与不变的统一，是对教育本体的展开、充实、限定和具体化。教育本质的变化过程是从具有人类永恒性的教育本体存在扩展为具有特定规定性的教育具体存在或“定在”“限有”的有规律的变化过程。

二、教育本质生成是教育主体确认自我价值和选择教育规律的建构性实践过程

教育本质是教育主体在教育实践中生成和建构的，不是固有的。生成和建构都区别于固有，但生成只相对固有，并不包含如何生成，建构则明确充分表明如何生成。教育既不是没有统一规定性的任意变化的主观存在，也不是只有一种规定性的永恒不变的客观存在，而是教育主体遵循教育客观规律，根据自我需要、

^① [德] 黑格尔著，贺麟译：《小逻辑》，商务印书馆 1980 年版，第 187、189、200、202 页。

价值观和理想的合理性建构，是合目的性与合规律性的统一。

本质是规律的本质，规律是本质的规律，遵循什么规律就形成什么本质，形成什么本质就要遵循什么规律。规律既是客观的又是选择的。存在之所以存在，自然有存在的道理和规律，任何人都不能无限超越客观规律任意发挥主观性去创造世界和建构自身。必然是存在产生的不可避免性和发展的不可逆转性。但所有存在都不会主动袒露其本质和规律等待人去认识和实践，人的认识和实践是自觉主动的，不是盲目和机械地适应客观规律。主客观世界的本质和规律都有很大伸缩空间或可塑性、弹性和潜能。主客观世界的最大和最小弹性极限是事物发展的基本规律或刚性规律。有人类必然有教育，教育具有人类必然性和人类永恒性。但教育如何发展则是自为人的建构，不是必然、自然或自在人的自然而然的生成。在基本规律之内，人对待主客观世界的态度、方式，即人类如何认识和改造主客观世界及其教育不仅决定着人类进步及其教育发展的速度和程度，也决定着人类的本质。人的本质力量和最高价值就在于在主客观基本规律之内最大限度发挥主观能动性。人对世界的认识首先是人对自我的认识。人对自我的认识不同，人的价值追求、生存方式和发展道路也不同，人处理与自然关系和选择客观规律的态度和方式也不同。人是在追求和实现理想中不断探索和认识主客观世界规律，不断发展进步的。

教育本质的建构既是思维对教育事实的抽象，也是思维对教育未来发展理想及其实践方式的设想。人是历史的人、现实的人和未来的人的统一。历史和现实对于未来都有时间先在性和重要影响作用，但人的发展并非是历史和现实向未来的自然延伸，而是自觉、自为的过程，未来对现实具有逻辑先在性。人是什么和教育是什么，不仅是过去和现在原本是什么的是什么，也是未来应该和可能是什么的是什么，甚至更可能是他所希望是什么的是什么，是过去和现在原本是什么与希望未来应该是什么及其可能性间的必然联系和合理建构。海德格尔（Heidegger, M.）认为：“只要此在存在，它就筹划着。”“此之在通过领会及其筹划性质获

得它的建构。”^①领会是此在的展开状态,“领会的筹划活动本身具有使自身成形的可能性”。^②“此在总作为它的可能性来存在。”^③“整个历史也无非是人类本性的不断改变而已。”^④教育是形成有意义人的实践,是对人的价值的发现、挖掘、形成、提升和规定。提高人的主体性是教育的最高价值追求和终极意义关怀。认识和形成教育本质就是认识和形成人的价值。追问教育是什么、应该和可能是什么的实质是追问人是什么、应该和可能是什么;我们需要什么人。古今中外对教育本质的不同认识从根本上说都源于对人的本质、价值、规律和人与自然关系的不同认识。人对自身本质、价值、规律和主体性的认识不同,对教育本质、价值和规律以及教育目的、内容、方式及其评价等的认识和实践也不同。甚至人是在确定了人应该和可能是什么后才寻找人性是什么、教育是什么的。教育在教学以外什么都不可能是,在教学范围之内什么都可能是。教育本质是教育主体、教育价值和教育规律间的必然联系及其以不同方式和结构建构的统一体。教育从本体存在到本质生成的过程是教育主体确认自我价值和选择教育规律的建构性实践过程,是人对自我本质、价值和主体性的认识和实践的发展变化过程,是教育主体逐渐由教育过程之外转移到教育过程之中,从教育者或教师转移到受教育者或学生的过程。

教育本质既是抽象和设想的,更是具体的和行动的。实践是认识和行动的统一,行动是认识的源泉,认识是行动的指南。没有认识的实践是盲目的行动,不具有行动性的认识是没有客观依据的主观臆测。人对不同或相同教育事实的反映既可能形成不同的教育本质观,也可能形成相同的教育本质观,其原因在于主观性。但认识的终极目的是行动,教育本质认识只有转变为教育本质行动或教育实践才能对社会实践和人的发展发挥直接作用,其真

①②③ [德] 海德格尔著,陈嘉映、王庆节译:《存在与时间》,生活·读书·新知三联书店1999年版,第169~170、173、50页。

④ 《马克思恩格斯选集》第1卷,人民出版社1995年版,第172页。

理性或科学性、合理性才能得以证明和检验。人是实践的人，实践是人的实践。实践是本质的抽象，是行动的具体。“具体之所以具体，因为它是许多规定的综合，因而是多样性的统一。”^①思维对抽象规定具体再现的目的是实践的具体和丰富。“真理的生成实际上就是从‘存在之真理’到‘存在者之真理’的发生。存在之真理必定要实现出来而成为存在者之真理。真理本质上要把自身建立在存在者之中才成其为真理。”^②马克思指出：“哲学家们只是用不同的方式解释世界，问题在于改变世界。”^③“全部社会生活在本质上是实践的。”^④人是什么、社会是什么，与人怎样生活、社会怎样生产是一致的。^⑤海德格尔认为，对人这种特殊的存在者而言，“关键全在于[怎样去]存在。”^⑥他关注的是存在如何存在或显现。教育是什么，关键在于教育怎样活动、行动、操作，教育活动、行动、操作方式是什么教育的本质就是什么。教育本质只有思维才能认识，只有行动才能实现。教育本质建构必须从抽象思维转变为具体思维，从理论思维转变为实践思维、行动思维。^⑦

教育本质是教育存在方式的本质，而不是其他事物存在方式的本质，是由教育的活动方式决定的，不是由其他事物活动的方式决定的。任何教育都是一定社会的教育，教育的发展和本质生成都要受到社会的影响，但经济、政治和科技、文化对教育的影响只有转化为教育的实践活动或行动方式才能影响和形成教育的本质。在其转化过程中，人的主观性也有重要作用。政治先进，教

① 《马克思恩格斯选集》第2卷，人民出版社1995年版，第18页。

② 孙周兴选编：《海德格尔选集》，生活·读书·新知三联书店1996年版，第13页。

③④⑤ 《马克思恩格斯选集》第1卷，人民出版社1995年版，第57、56、67～68页。

⑥ [德]海德格尔著，陈嘉映、王庆节译：《存在与时间》，生活·读书·新知三联书店1999年版，第49页。

⑦ 李德顺：《21世纪人类思维方式的变革趋势》，《新华文摘》2003年第5期。

育未必先进。拥有钱财，未必拥有真理和先进教育理念。教育本质随着社会发展和变革而发展和变革，既可能是跟在社会发展和变革后面发展和变革、与社会发展和变革同步发展和变革，也可能是先于社会发展和变革的发展和变革。人只有认识到社会对教育的要求才能形成反映时代要求的教育本质，只有迅速、准确反映社会对教育的需要，特别是把其迅速、准确地转化为教育实践，才能加速教育变革和发展的速度，促进社会 and 人的发展。否则就是落后的理论、脱离时代要求的实践，或者落后的实践、脱离时代要求的理论。过程决定结果，方式决定目的、内容、作用和本质。从教育作用对象的实践活动操作方式视角而不是从教育赖以存在的社会性质或作用、教育的社会性质等角度认识和建构教育本质，不仅能更准确地反映教育从本体存在到本质生成的变化规律和不同教育本质之间的根本区别，也是区别形而上学抽象哲学与知行统一实践哲学的根本标志。

三、教育本体规律是不变的，教育本质规律是随着教育本质的变革而变化的

规律是本质的关系和本质间的关系。教育规律既包括不同教育本质间的本质关系，也包括相同教育本质不同活动间的本质关系。不同教育本质间的本质关系是教育本体规律，相同教育本质不同教育活动间的本质关系是教育本质规律。教育本体不变，教育本体规律亦不变。教育本质是变化的，教育本质规律当然也是变化的。教育规律不仅是变与不变、客观反映与主观建构的统一，而且其合规律性与合目的性统一的建构是有规律的。教育规律的必然性和刚性是教育规律的客观性，教育规律的选择性和弹性是教育规律的主观性。人们看到的教育本体规律变化只能理解为人的认识深化的变化，而不是教育本体规律本身的变化。教育本质规律则不仅随着人的认识的深化而变化，也是随着人的教育价值观和教育主体观变化导致的教育本质观的变化而变化。

教学是教育的本体，任何教育都离不开教学，教育无论教什

么、学什么都要遵循教学的基本规律。不同社会的教育共同遵循的教学基本规律即教学的本体规律，如学思结合、教学相长规律等。但教育不只是教学，教学永远具有教育性，而且总是一定社会的教学，既与社会有不变的本质关系，也随着社会的变化而变化。教育本体规律也包括不同社会的教育共同具有的与社会的本质联系。教育规律既有教育自身关系规律基本规律的共有规律和特有规律与具体规律的共有规律和特有规律，也有教育社会关系规律基本规律的共有规律和特有规律与具体规律的共有规律和特有规律。^① 教育本体规律是教育基本规律和具体规律的共有规律，教育本质规律是教育基本规律和具体规律的特有规律。教育研究既要认识教育的本体及其规律，也要全面系统研究教育在不同社会条件下的本质及其规律或具体规律，即教育与政治、经济、文化、科技等的必然联系和具体关系。然而，教育总是一定价值观规定的教育，人的教育本质观和教育价值观不同，对教育规律的认识、选择和实践也不同。如果认为教育是培养人或造就人的活动，教育规律的研究重点就会把教师教的规律放在首位。如果认为教育是主体间的指导学习，教育规律的研究视界则是把学生身心发展和学习规律放在首位。如果把教育看作是生产力，或者上层建筑、文化，认识教育规律的重点则会把教育与经济，或者教育与政治、教育与文化间的必然联系放在首位。人对教育规律选择的先后不仅是时间顺序问题，而且是教育本质观、教育价值观和重视一些教育规律，轻视甚至忽视其他教育规律的重要问题。

传统教育理论坚持农业社会思维模式，重视人的自然性而不是主体性，认为天理是什么，自然是什么，人就应该是什么，人是本质先于存在的存在。或者把教育的全部问题看作是长善救失，或者把教育的最高价值规定为“引发”理性、德性潜能和形成自然人。强调教育的“培养”作用和教师的主体地位，教育遵循自

^① 参见郝文武著：《教育问题研究》，陕西人民出版社 1997 年版，第 56～69 页。

然法则和学生的自然生长规律。在培养人的教育中，学校是花园，教师是园丁，学生是客体或花朵。古代以人性论为基础的教育理论和近代夸美纽斯、卢梭等自然论教育学是这种教育本质观的典型反映。古今遗传决定论和中世纪宗教教育论更是如此。近现代教育学受行为主义哲学、科技理性或工业社会思维模式影响，坚持“白板说”、环境决定论和教育万能论，夸大教育和教师的“造就”功能、学生的受动性和可塑性，强调教育的客观化、统一化、程序化和标准化，重视客体对主体的影响和“刺激—反应”规律，轻视主体对客体的作用和学生的主动性、自主性和创造性。在造就人的教育活动中，学校是工厂和本体，教师是工人或主体，学生是产品或客体。“应试教育”就是这种教育本质观的直接显现。始于现代成于当代的信息社会把人看作是交往和建构的人，是主客体相互作用的产物，是永远需要建构、提升的未完成存在；把教育规定为主体间的指导学习，既重视“存在先于本质”或人的本质的实践形成，也重视“本质先于存在”或人的本质的理想追求；强调教师与学生并重的主体作用，师生主体间平等交往、主动对话、相互理解，学生在与自然、社会环境的相互作用中的直接体验，对自然世界和人文世界及其知识的主观理解、建构，学生的自主学习、自我教育、自我设计和自为创造；强调教育发现、挖掘、形成、提升和限定学生价值的作用，教育遵循师生主体间平等、主动交往的规律以及研究性学习、研究性教学和创新教育规律。这种教育本质观在杜威（Dewey, J.）的实用主义教育学中已初步发展，在现当代包括存在主义和解释学、现象学在内的建构主义教育学中已基本形成。

教育发展及其对人的影响不仅取决于人对教育本体及其规律的认识和实践，而且取决于人对教育本质及其规律和教育本质生成的规律、生成的教育本质规律的认识和实践。教育理论研究不仅应解释教育本体及其规律的客观必然性，更应认识教育本质及其规律的客观必然性与选择性和主观性，认识建构教育本质及其规律的规律，发现教育新规律。