

新经典学者丛书

教育哲学引论

■ 舒志定 [著]

中国社会科学出版社

新 经典学者丛书

教育哲学引论

舒志定 [著]

中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育哲学引论/舒志定 著. - 北京: 中国社会出版社, 2003.4

(新经典学者丛书/黄君编) ISBN7-80146-720-5

I.教… II.舒… III.教育哲学-研究文集 IV.B.815.49

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 007490 号

书 名	教育哲学引论
作 者	舒志定
出 版	中国社会出版社
发 行	中国社会出版社 发行部
经 销	全国新华书店
责任编辑	张英杰
印 刷	北京振兴源印务有限公司
开 本	850×1168 1/32
印 张	9
字 数	203 千字
版 次	2003 年 4 月第 1 版第 1 次印刷
印 数	1-3000 册
书 号	ISBN7-80146-720-5/G.11
定 价	17.80 元

引 言

在世纪更迭之时,对知识、教育的重视是前所未有的。然而,更需要关注的课题是教育是什么?

教育,一种与人类社会所共有的现象。可是,人类虽走出了原始的蒙昧状态,但又被知性光环所笼罩,时而能倾听到教育的晦蔽之处,时常使人不安,因而要寻问教育是什么,教育做了什么。但不能去作传统本体论的阐释,把教育理解成是传达上帝、神的意志,或是把教育理解为是追索某种“理念”;也不是进行认识论角度的反映说的辩护,认为教育是传授知识或是尊德性之道;更不应该把它列作是方法论的世俗化的理解,使教育成了一种工具。教育就是教育,就是人的活动,是人的生存的内容之一,这自然成了“教育哲学引论”的思考背景,并在运思教育、教育活动、教育思想的过去、现在、将来中得到昭示,澄明思维教育的历史性。显然,呈现于此的“教育哲学引论”是不可能完成这样的任务,但只是想对教育与哲学作些交叉性的探讨,力求开启讨论教育问题的别一种角度。

诚然,书中所论及的话题是以马克思主义教育思想为指导,着力挖掘马克思主义教育思想的当代意义,阐明传统理解中所存有的困惑,顺此敞开了理解现代教育中出现的问题的理论前景。

因此,“教育哲学引论”不囿于对教育学的一些问题寻求哲学的解释,它以教育史和教育哲学思想史为基本依据,既有对教育基

本问题的阐述,又有对教育所急需解决的现实问题所作的理论的解析,力图把视野从教育的本体论或传统认识论或知识论的认识中解放出来,以人的需要、人的存在来认识教育,梳理理解教育何以发生、教育为何发生的新视点。

当然,不能否认,“教育哲学引论”是从比较松散的内容选择着眼,对教育应关注的课题进行讨论分析、阐明观点。讨论的出发点并不是去作完整的体系的理解,只是想对以往对教育哲学诸多理解中的基础性的问题,即是对本体论、认识论、知识论理解作些突破,特别提出要从人生存的本身出发,确认教育的应然使命和实然状态,提出中国教育发展的特色、道路的理性选择。因此在研究中,十分注意把教育哲学与教育学研究相区分,与教育的具体分支学科的研究相区别。

教育的研究要从教育的存在根基上去认识。正如古希腊的“认识你自己”的铭文,到了理性、科技所控制的时代里,更要反问一句:“我是谁”“我们是谁”?答案并不重要,重要的是要揭示“问题”。我想,教育复兴之路的起点是揭示教育问题背后的问题。而现在所做的工作仅仅是拓展些思考的视域,这是我作此研究的衷愿,也是我思考与探索教育问题的第一步。

舒志定

二〇〇〇年初夏·子夜时

目 录

引 言	舒志定
-----------	-----

上 篇

第一章 教育是什么	3
一、教育发生了什么	3
二、构思教育的准备性分析	13
三、教育意义的发问	20
四、现代教育特征的解析	29
第二章 教育哲学研究传统的追思	37
一、教育哲学研究历史的反应	37
二、教育哲学研究视域演化的认识	45
三、教育哲学研究传统的反思	61

第三章 教育目的	74
一、目的与教育目的	74
二、教育目的的组成要素	78
三、教育目的的特征、作用	90
四、教育目的的期待:解放人的本质力量	92
五、教育目的的实现	100
第四章 教育功能	106
一、教育功能的传统辩护类型	106
二、社会有机体理论透析教育功能	115
三、结构——功能:必要的分析方法	127

下 篇

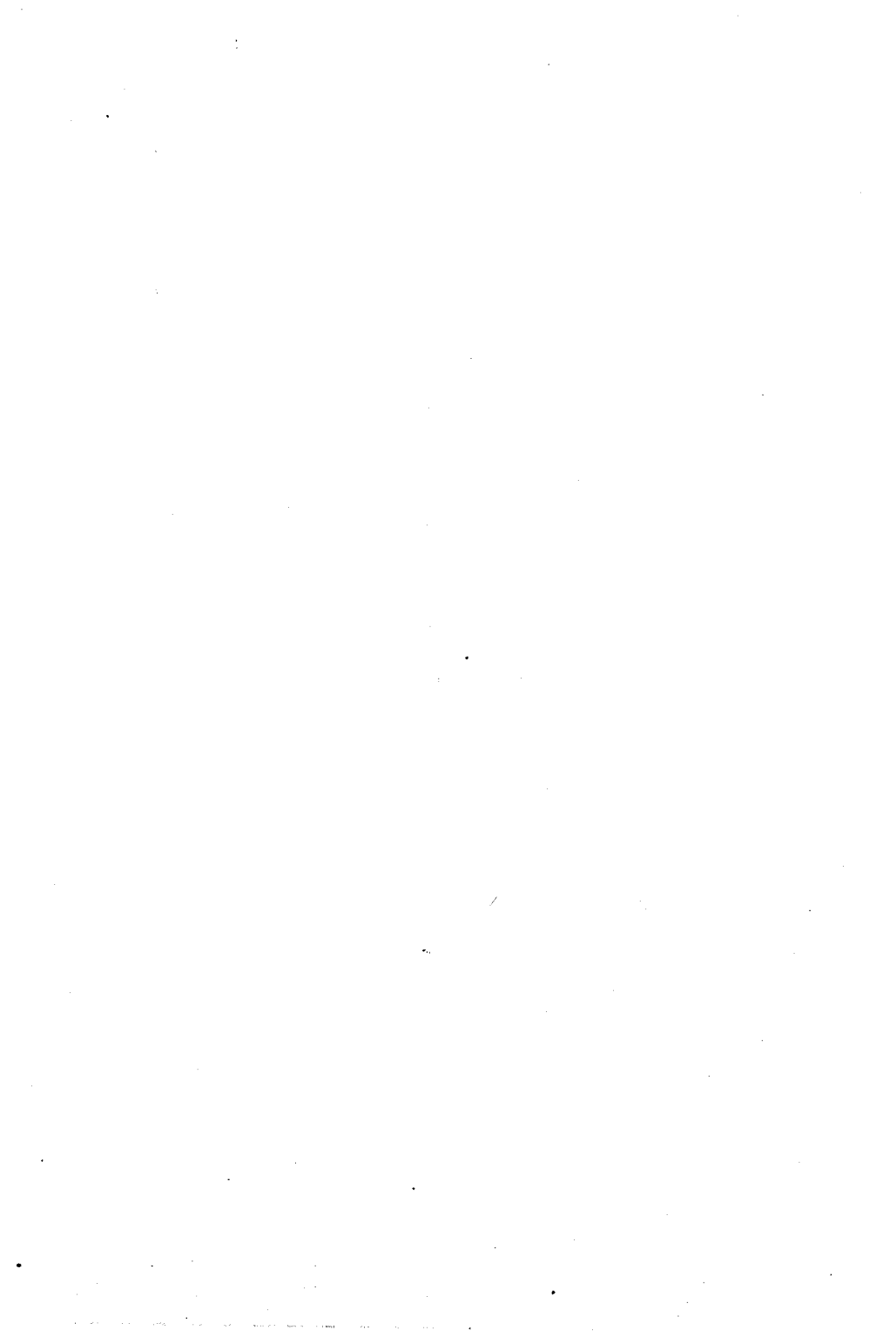
第五章 教育的知识论基础	133
一、知识	134
二、知识论调节着教育活动	137
三、教育:知识择取的困惑	145
四、教育活动革新的知识之维	147
五、知识:教育与人的发展观点的检讨	148
第六章 认识论图景中的教育	161
一、关于主客体概念的简略认识	161
二、教育活动中主客体的确立	164

三、教育实践的阐释	180
四、运思的信念:教育的人和人的教育	184
第七章 教育价值的追问	191
一、教育价值:源初的认识	191
二、教育:构建了价值关系	195
三、教育与价值关系:历史性的分析	199
四、教育价值类型:现实性的微观考察	205
五、教育与价值互动:实现的构想	213
第八章 教育与类关怀	224
一、终极关怀:教育理想的可能性	224
二、神人交往:教育本质的另一种确证	231
三、教育:教化功能的重构	239
四、现代宗教与教育:无法回避的抉择	243
第九章 教育意识与实践	248
一、教育意识的主要观点的历史考察	248
二、人的发展构成教育意识的境域	255
三、教育意识的实践功能	265
四、教育意识的培育方向	266
主要参考文献	270
致 谢	279

上 篇

本篇提要

本篇共有四章,主要讨论教育的基础性问题。以教育是什么、教育哲学研究传统的追思、教育目的、教育功能等为主题,牵涉的是教育学、教育哲学学科建设的基本问题。在讨论这些问题时,力图把视野从对教育的本体论或认识论或知识论的认识中解放出来,以人的需要、人的存在来认识教育,梳理理解教育何以发生、教育为何发生的新视点。



第一章 教育是什么

最近二十年来,我国的教育学研究的深度和广度都得到了开拓,在这些研究中,共同关注的焦点之一是对“教育”的认识,提出了诸多的“教育”的界说。但我们认为,讨论“教育”,必须要回复到它依寓于的情境之中,要在人与教育的关系中作出理论的概括,这是教育哲学研究的立足点,以避免把教育与哲学作简单嫁接,也力戒教育的哲学解释,为此所建构的是教育哲学研究的语境,即主张把人的活动作为教育存在的根基,以人的活动来阐发“教育”、认识“教育”。

一、教育发生了什么

教育为何出现并持续地存在,只能从人的角度去理解。而人是什么却成了古今中外思想家求索的一个“谜”。解答这个谜,提出了各种学说,有“神创人”、“天地生人”、“精气生人”等等的观点,以后达尔文提出了生物进化说,揭示着人与动物界及与自然的某种联系,说明人本身是自然的产物,是在不断地超越自然性中获得人性化。可以说,在漫漫的人类历史中,在与自然的斗争中,人类结伴而行,从人的个体的存在发展成群体的形态,从满足于生物性延续生命,进而不断地超越,演变成文化意义的存在,使人类历史获得了活的灵魂,那便是因为有了人的活动。这个活动中自然也包含着教育,从这样的层面来理解教育,应是教育得以发生和存在

的前提。

事实上,中外教育历史的研究已阐明了这一事实。从对史前的记录——人类和动物的遗骸、洞穴、工具和器具以及其它微不足道的遗物的研究,我们可以确定,史前人类已能清楚地发音说话和进行连贯的思维,学会了种植和收获粮食,寻猎可食用的动物,在后期,还学会了驯养和繁殖动物,缝制简陋的衣物来装饰身体,也学会了如何将知识、技能技术和宗教信仰等传授给下一代。但史前社会中还没有学校或专门的知识,只是进行一些与劳动生产相结合的简单的读写水平和技能技术知识及宗教信仰礼仪(原始宗教)的传授。萌芽于史前社会形态中的教育活动,虽不是现代意义所理解的教育,但它已经包含着从事教育活动的基本意义,囊括了人类为何要产生教育活动的明确的意图,这有助于认识对“教育”所作的现代理解。

我们现在所讲的教育,在国内的《教育学》的著作中已有了很多的论述,代表性的认识:如把它理解成“按照一定的目的要求,对受教育者的德育、智育、体育诸方面施以影响的一种有计划的活动。教育是社会现象,起源于劳动,是适应传授生产劳动和社会生活经验的需要而产生、并随着社会的进步而发展起来的。一定社会的教育是一定社会的生产力、生产关系和政治的反映,同时又对它们给予影响和作用。”^① 国外的学者也有类似的观点。“教育在其基本意义上是世代延续的人们借以取得其历史地位的教化过程。……人们通过教育学习当代的文明,并创造未来的文明。简言之,教育有继承、参与和贡献三重目的”,“教育服务于这样的目的,即对年轻的一代传授关于掌握他们所处时代的文化所特有的

^① 上海辞书出版社《辞海》(教育心理分册)1980年3月第1版第1页。

思维方式与行为方式,促使世世代代的人们继续生存下去。”^①

关于教育的这些观点基本上得到了共识,但我们主张讨论“教育是什么”的问题要有这样的假定:对“教育”的认识的定位不能从教育本身入手,而要在教育的根基——人的存在性上加以阐明。不妨可以引入安东尼·吉登斯的“定位分析”加以透析。他认为定位是社会生活里一项关键因素,因为“定位”表达了人与场境(社会)的反思性控制,同时人也是在“制度性时间”的绵延中,社会成了“超个人”的结构化存在。基于此,人还以“角色”存在于社会关系之中^②。所以说,教育是人的教育,教育的存在依赖于人——社会的互动,同时教育又具有历史性、时间性,绵延于历史中,成为超个人的存在。因此,我们必须从教育存在性的角度作出审视与分析。

古代中国的教育比较发达,尤其是孔子还创办了私学,但是在回答为什么需要教育的问题时,总是把教育与社会政治需要相结合,虽提出了教育是培养人的活动,但仅限于是为统治阶级培养所需人才,是为统治阶级服务,这的确是教育存在的一种事实,但必须挖掘这一事实的背后是什么支撑着教育?在孔子看来,社会需要教育是基于政治的目的,他所设计的治国理想的途径是实施“仁政”,能够实现仁政理想的重要的基础是源于“性相近,习相远也”的认识,而教育就能培养一批“朝闻道,夕死可矣”^③的君子贤士。所以孔子说“道之以政,齐之以刑,民免而无耻;道之以德,齐之以礼,有耻且格。”^④,他的教育理想便是培植“内圣外王”之贤士,这

① 参见〔美〕理查德·D·范斯科德等著,北京师范大学外国教育研究所译《美国教育基础——社会展望》教育科学出版社,1984年12月第1版第40页。

② 〔英〕安东尼·吉登斯:《社会的构成:结构化理论大纲》,李康、李猛译,生活·读书·新知三联书店(北京)1998年5月第1版,第44-45页。

③ 《论里·里仁》。

④ 《论语·为政》。

种思想延续了很久。熊十力在《读经示要》中也对内圣外王之道作了论证,“君子尊其身,而内外交修,格、致、诚、正,内修之目也;齐、治、平,外修之目也。家国天下,皆吾一身,故齐、治、平,皆修身之事。”这种理想演变成了中国教育发展的基础,主张是“人治”、“德治”而不是“法治”。如列文森的话说是“文化的政治化”,汤一介在评述时也认为儒家把个人道德学问的修养,作为人格完善的道德,这样学问、道德、政治都混合化了。因此,孔子的教育思想中虽有了比较多的“民主”的成份,如“教学相长”,“有教无类”,“因材施教”等观点,其实都是服从于“德治”的需要。如孔子提到有教无类的教育“普及”观点,但他的“无类”,是依附于把人教育成德治的需要,而不是立足在人作为具有独立的主体能力的人来认识。因此在他看来人只是构成德治教育的对象,并且所有的人都期望能被教育成合于社会要求的结果,这样就丧失了个人通过教育而张扬个性的可能性。很自然,孔子的教育实际上是教化,是世俗化的教化。社会旨在以教育而达到统一和谐,皇帝被认为是最权威的教师。孔子说的就比较多,“我非生而知之者,好古敏以求之者也,”^①不过,孔子倒是打开了讨论教育起点问题的视角,以后的儒家基本上都坚持这样的认识,人的存在不是教育的出发点,人的教育也不是人的目的,教育是为了德治理想的实现,教育是社会教化的手段。有古诗为证:富家不用买良田,书中自有千钟粟。安房不用架高粱,书中自有黄金屋。聚妻莫恨无良谋,书中自有颜如玉。出门莫恨无随人,书中车马多如簇。男儿欲遂平生志,六经勤向窗前读。

所以,孔子的五条治学名言特别备受推崇:

学而时习之,不亦说乎?

君子,食无求饱,居无求安,敏於事而慎於言,就有道而正焉,

^① 《论语·述而》。

可为好学也已。

三人行,必有我师焉。择其善者而从之,其不善者而改之。

十室之邑,必有忠信如丘者焉,不如丘之好学也。

学而不思则罔,思而不学则殆。

在古希腊,思考教育的出发点则是满足于培养理性的人的需要,寄望于注重训练人的心灵和启发智慧的教育。苏格拉底认为公民是国家生养的,必须事事听从国家的教育,教育的使命是“教人为善”。可以说苏格拉底毕生寻求人间的美德,探求如何通过教育培养一个有理性的人。所以他说“美德即知识”,“如果美德是灵魂的一种性质,并且被认为是有益的,则它必须是智慧或谨慎,因为灵魂所有的东西,没有一种是本身有益或有害的,它们都是要加上智慧或愚蠢才成为有益或有害的;因此如果美德是有益的,它就必须是一种智慧或谨慎”。^①

柏拉图的《理想国》中论述的教育作用是如何培养具有良好德行的国家统治者的问题,他从城邦的存在作为讨论的出发点,他认为之所以要建立一个城邦,是因为每个人不能单靠自己达到自足,又能使每个人应当只做一件适合他本性的事,不干预别人的事。国家既然是这类性质的组织,就需要有各种各样的人组成,而且要强调社会分工是组织的重要原则,即他所提出的执政者、军人、生产者是在这一原则下组合起来的三个阶级,他们各司其职,并且又要培养智慧、勇敢、节制、公道四德,四德是国家能成为正义的国家,人民能成为正义的人民的“固有特性”。但如何才能实现这四种美德?根本的问题是需要有良好的教育来保证。教育使“一个真正善的城邦护卫者的天性里把爱好智慧和刚烈、敏捷、有力这些

^① 张法混选编:《古希腊教育论著选》,人民教育出版社,1994年8月第1版,第45页。

品质结合起来。”^① 亚里士多德的教育理想也是把维护希腊奴隶制社会所存在的各种政治体制为出发点,“没有人将怀疑立法者应首先注意少年人的教育,因为忽视教育就会危害政制”,“教育应由法律规定,并且应是国家的事业”,“教育事业应是公共的而不是私人的。……凡与共同利益有关的事物,大家都应受到相同之训练。我们不当以为任何一个公民是属于他自己的,因为他们都是属于国家的,人人都是国家的一分子”。所以他坚持教育的基本原则是:国家是唯一的教师,私人教育是不允许的,为此每个公民却必须受到共同的普通教育。国家、政治与教育的关系是古希腊“三杰”教育观念的重要认识基础。此外,他们还着眼于人的心理发展的角度对教育提出过看法,但根本上还是讨论教育如何使人理性,而不是仅仅是理智。柏拉图认为心灵原有思维能力以及所用以见到真理的机能,“学习就是回忆”,把人的心灵分为高级(理性)和低级(无理性)两部分,但“人的心理功能叫做理智而不叫做理性,”^②而教育便是理性的活动,目的是让心灵得到“纯化”,获得真知。亚里士多德也形象地把心灵比喻为“蜡块”,在他的《论灵魂》中讲到:“心灵所思维的东西,必须在心灵中,正如文字可以说是在一块还没写什么东西的蜡板上一样:灵魂的情形,也完完全全就是这样。”^③

古希腊三杰的教育思想对后世产生了深刻的影响,以后诸多教育观念的出发点都可以从这里找到影子。从自然主义思想出发,洛克的“白板说”,“健全的精神寄托于健全的身体”;卢梭以“神让开明的人在自然中自我启示”为象征,表现为用良心聆听神的声音

① 柏拉图:《理想国》,郭斌、张竹明译,商务印书馆1986年8月第1版,第69页。

② 北京大学哲学系外国哲学史教研室编译:《古希腊罗马哲学》,商务印书馆1961年5月新1版,第201页。

③ 北京大学哲学系外国哲学史教研室编译:《西方哲学原著选读》(上),商务印书馆1981年6月第1版,第152-153页。

音,在自由、纯真、善良中与神一致,实现“自然人的个人完美”;斯宾塞把人看作是自然的一部分,“把教育看作一个使有机体的结构臻于完善并使它适合生活事务的过程”,所以教育是为人的向着进化的目标前进,这个目标就是每一个人的“完满生活”或幸福,教育就是为个人的“完满生活”作准备。也有从柏拉图的理念说中引发了神秘主义,其中教育与神、上帝等联系起来,教育变成传授神的意志,成了宗教的奴婢。受宗教影响较深的如福禄培尔,就认为教育的根据是因为人是上帝的造物,上帝精神是人及一切事物的共同本质。“一切事物都来自上帝的精神,来自上帝,并唯独取决于上帝的精神,取决于上帝;一切事物的唯一本源在于上帝”,“这就是说,人身上所具有的上帝的精神,即他的本质,应当和必须通过教育在他身上得到发展和表现,成为觉悟,而人本身则应当和必须被提高到自由地和自觉地按照在他身上起作用的上帝的精神生活,自由地表现上帝的精神”。^①

从对教育之所以存在认识的中西观点的简单的回顾,可以发现有共同的特点:研究教育与社会的关系优于教育与人的关系,人的教育是为了人能够服从社会的需要。这样,思考教育便是在二维框架中进行:教育——社会,而“人”这一维度是被动的,且把人看作是纯理性的,是可以受社会意志支配的“可塑性”动物,教育就这样被赋予了合理合法的地位。“所谓教育,是将人类陶冶成为人的活动”,“是上一代向着下一代的文化同化和社会同化,并通过人类形成过程实现这种同化,这对人类而言,是最高行为。”^② 类似的观点只要看一下四种教育流派的主要观点就很清楚。

^① [德]福禄培尔:《人的教育》,孙祖复译,人民教育出版社,1991年11月第1版,第1、3页。

^② [日]岸根卓郎:《我的教育论》,何鉴译,南京大学出版社1999年第1版,第4页。