

当代教育哲学

田玉敏 主编

天津社会科学院出版社

当代教育哲学

主 编：田玉敏

副主编：赵世平 王洪亮

韩绍欣 刘居富

天津社会科学院出版社

1991年·天津

《当代教育哲学》编委会成员

(以姓氏笔划为序)

丁锦宏	于宗学	王 凯	王洪亮	王朝庄	卢 宁
田山俊	田玉敏	齐世珍	刘文霞	刘长欣	刘居富
宋广志	李法合	李浩脉	陈书林	范 林	季 震
金凤洁	罗德保	段立人	赵世平	胡宝利	郭江平
曹荣誉	符国云	谢长法	韩绍欣	靖国平	薛忠贤

当代教育哲学

田玉敏 主编

天津社会科学院出版社出版发行 天津市南开区迎水道7号

泰山新华印刷厂莱芜厂印刷

850×1168毫米 1/32开本 14.375印张 374千字

1991年8月第1版 1991年8月第1次印刷

印数 1--5,000

ISBN7—80563—176—X/G·022 定价 6.80元

北京师范大学研究生院院长
北京师范大学教育管理学院院长
中国教育国际交流协会副会长
中国比较教育学会理事长

顾明远 教授

题 词

为提高教师和教育干部队伍的
政治和业务水平，推动教
育改革，提高教育质量，提高
民族素质做出贡献！

祝贺普通教育干部培训丛书的出版

顾明远
一九九一年八月

那些不应用哲学去思考问题的教育工作者必然是肤浅的。一个肤浅的教育工作者，可能是好的教育工作者，也可能是坏的教育工作者——但是，好也好得有限，而坏则每况愈下。

——〔美〕乔治·F·奈勒

目 录

绪论——教育哲学的元理论	1
一、教育哲学的产生和发展	1
二、教育哲学的对象和性质	4
三、教育哲学的体系和内容	8
四、研究教育哲学的意义和方法	10

上 篇 教育哲学本体论

第一章 教育的本质与归属	17
一、教育是培养人的社会实践	17
二、教育的归属	24
三、教育的分类	26
第二章 教育的起源与历史发展	34
一、教育起源的“前提——条件”说	34
二、教育的历史发展	41
三、教育的发展动力	47
第三章 教育的主体与客体	51
一、研究教育主客体的哲学理论基础	51
二、教育主体及其功能	55
三、教育客体及其能动性	61
四、对有关教育主客体的几种观点的评价	65
第四章 教育的目的	73

一、教育目的的哲学目的论基础	73
二、教育目的及其两个方面	76
三、教育目的的内在规定与外在规定	79
四、教育两方面目的之间的相互关系	84
第五章 教育的社会历史基础	89
一、社会生产力对教育的影响和制约	89
二、经济发展对教育的影响和制约	92
三、政治对教育的影响和制约	97
第六章 教育的科学文化基础	102
一、科学技术对教育的制约和影响	102
二、文化传统对教育的影响和制约	111
三、民族素质对教育的影响和制约	115
第七章 教育的生理心理基础	121
一、生物遗传对教育的影响和制约	121
二、心理状态对教育的影响和制约	125
三、个体差异对教育的影响和制约	127
四、脑科学的发展与教育科学	133
第八章 教育结构	137
一、教育结构的科学含义	137
二、教育结构的性质与功能	139
三、教育结构的时代特点	142
四、教育结构的调整	147
第九章 教育制度与管理	157
一、教育制度的性质与作用	157
二、教育制度的历史发展与现状	160
三、教育管理的作用和性质	163
四、教育管理的历史与现状	165
五、教育管理与教育立法	168

中 篇 教育哲学价值论

第十章 教育的人类学价值	175
一、人类与人类发展.....	175
二、影响人类生存和发展的因素分析.....	177
三、教育在人类生存和发展中的作用.....	184
第十一章 教育的人才学价值	192
一、人才素质结构.....	192
二、教育与人才思想品德的发展.....	195
三、教育与人才知识能力的发展.....	199
四、教育与人才审美能力的发展.....	202
第十二章 教育的科学技术价值	207
一、科学、技术的本质含义.....	207
二、影响科学技术发展的因素分析.....	210
三、教育在科学技术发展中的作用.....	213
第十三章 教育的文化学价值	222
一、文化的本质及分类.....	222
二、文化的发生与发展.....	227
三、影响文化发展的因素分析.....	231
四、教育在文化发展中的作用.....	234
第十四章 教育的政治学价值	238
一、政治的本质与作用.....	238
二、影响政治发展的因素分析.....	242
三、教育在政治发展中的作用.....	247
第十五章 教育的经济学价值	254
一、经济的本质与作用.....	254
二、影响经济发展的因素分析.....	257

三、教育在经济发展中的作用	263
第十六章 教育的社会学价值	270
一、社会结构与社会发展	270
二、影响社会发展的因素分析	273
三、教育在解决社会问题中的作用	278

下 篇 教育哲学方法论

第十七章 教育实践的一般原则	289
一、教育原则的一般哲学原则论基础	289
二、教育原则的本质	293
三、教育原则的历史发展	297
四、教育原则的现代体系	300
第十八章 教育实践的基本程序	307
一、教育实践过程中的准备	307
二、教育实践过程中的操作	311
三、教育实践的检查 and 评价	316
第十九章 教育实践的一般方法	321
一、教育实践方法的基本特征	321
二、教育实践方法的历史发展	323
三、当代教育实践方法的基本体系和特点	331
第二十章 教育管理的一般原则	338
一、教育管理的一般管理学理论基础	338
二、教育管理原则的特点与作用	343
三、教育管理原则体系	346
四、教育管理原则的当代发展	355
第二十一章 教育管理的基本程序	358
一、教育预测	358

二、教育决策·····	363
三、教育组织·····	368
四、教育视导·····	372
五、教育评价·····	376
第二十二章 教育管理的一般方法·····	382
一、教育管理方法及其特点·····	382
二、教育管理方法的理论基础和历史基础·····	385
三、教育管理方法的历史发展·····	386
四、教育管理方法体系·····	392
五、教育管理方法的当代发展及一般趋势·····	394
第二十三章 教育科研的一般原则·····	398
一、教育科研的认识论基础·····	398
二、教育科研原则的发展特点·····	403
三、教育科研原则体系·····	409
第二十四章 教育科研的基本程序·····	414
一、教育科研课题的选择·····	414
二、教育科研计划的制订·····	419
三、教育科研计划的实施·····	422
四、教育科研成果的发表·····	425
第二十五章 教育科研的一般方法·····	429
一、教育科研方法的特点·····	429
二、教育科研方法的层次性·····	434
三、教育科研的具体方法·····	438
一 后 记·····	449

绪论——教育哲学的元理论^{*}

教育哲学是教育理论和方法的最高概括，对于教育科研和实践具有普遍的指导意义。要建立观点科学、体系完整、内容充实的当代教育哲学，必须首先解决有关教育哲学的产生和发展、教育哲学的对象、性质、内容和体系，以及研究教育哲学的意义和方法等元理论问题。

一、教育哲学的产生和发展

教育哲学是一个相对独立的科学门类，它有其自己独特的对象、方法和体系，在形成一门独立的完整的学科之前，有它漫长的前史。从教育思想发展的历史来看，教育与哲学一直是紧密地结合在一起的，特别是在教育学尚未成为独立学科之前，教育思想往往是同哲学、政治、伦理乃至宗教等方面的思想混杂在一起的，古代的许多思想家往往也同时是教育家，他们的教育思想同时包括在他们的哲学、政治学等著作中。如孔子的《论语》、柏拉图的《理想国》中就都包含着丰富的教育学思想。

在近代，教育学逐渐发展成一门独立的学科。对教育学的独立作出过重大贡献的是17世纪捷克教育家夸美纽斯，他写了几本教育著作，其中最著名的是《大教学论》。在《大教学论》中，他对教育制度、教学原则、教学方法等提出了卓越的见解。18世纪后半期，教育学开始成为一门学科，并列入大学的课程，最早的是1776年，德国哲学家康德在哥尼斯堡大学以哲学教授身份主持

* 元理论，即关于理论的理论。绪论一般都要涉及该学科的对象、性质、内容、体系、原则、方法等，属该学科的理论。

哲学讲座和教育学讲座。康德死后，由赫尔巴特主持，于1810年设立教育研究所。赫尔巴特著有《普通教育学》（1806）、《教育学讲义纲要》（1835年），是现代教育科学的先驱者。20世纪初，受心理学家冯特利用自然科学的实验方法研究儿童心理的影响，德国教育学者拉伊和梅伊曼创立了实验教育学，使教育学的研究由哲学思辨转到了科学实验，从而提高了教育研究的科学性。

在教育学独立之后，教育研究由总结教育经验转到进行教育实验的同时，人们依然在哲学观点指导下，用哲学的方法研究着教育问题，使教育学哲学化。教育哲学就是教育学哲学化的产物，它是一种亚哲学，与具体教育科学相互作用，共同发展。最早为教育哲学命名的，要推19世纪中期德国哲学家罗生克兰茨写的一本《教育学的体系》（1848年），美国教育家莱克特用英语译作《教育哲学》。自此以后，教育哲学著作就逐渐多了起来，其中影响较大的如德国那笃尔的《哲学与教育学》，这本书继承了康德的哲学思想，从心理学、伦理学和美学等几个方面论述了教育的问题，体系比较完整，对后来的教育哲学体系的建立有一定的影响。另一本就是美国杜威的《民本主义与教育》（1916年），其副标题就是“教育哲学导论”，它是杜威在哥伦比亚大学讲授教育哲学这门课程的教科书。这本书在国际上影响较大。

19世纪末到20世纪70年代，西方各派哲学家、心理学家、教育学家站在各自派别的立场上，运用各自派别的哲学观点来表述他们的教育哲学思想，出版了不少教育哲学著作，形成了各种教育哲学流派。在这段历史过程中，西方教育哲学大致经历了以下几个基本阶段：19世纪末到20世纪初，在英、法、德等国出现了所谓“新教育运动”，向传统的古典教育思想挑战，成立了“国际新教育协会”，制定了“新教育原则”，主张废除古典的传统课程体系，开设近代课程，并创办各种类型的“新学校”，实行教育改革，以适应当时资本主义发展的需要。这种“新教育运动”传到

了美国，同实用主义教育思想结合起来，就形成了美国的进步主义教育运动。杜威的实用主义教育思想及其有关教育实验，是这个教育运动的主要代表，它以主观唯心主义的经验论为基础，以儿童活动为中心，把教育作为改造社会的工具，把学校办成社会的雏形，提出“教育即生活”、“学校即社会”等口号，使教育工作尽力适应当时美国资本主义发展的需要。20世纪30年代，实用主义由盛转衰，又出现了所谓新的传统教育流派，如要素主义、永恒主义、新托马斯主义等等。要素主义认为人类文化遗产里存在着永恒不变的共同要素，主张把“文化的共同要素”作为课程的核心，进行知识的系统传授和学习，重视天才教育，主张教师中心，强调教师的权威和严格的纪律。永恒主义在重视系统知识和教师作用等方面同要素主义基本相同，不过它更强调以“永恒学科”作为课程的核心，提倡读古书，“回到古人那里去”。新托马斯主义在教育内容上虽不排斥文学、艺术和各门科学，但却竭力调和宗教和科学的关系，把宗教原则作为一切科学的灵魂。50年代流行的教育流派除要素主义、永恒主义外，还有改造主义等教育流派。当时，改造主义者针对新传统教育流派教材内容脱离实际、超出学生所能接受的程度、学生负担过重等情况，提出学校的课程要围绕社会改造的中心来进行，使学生积累“社会经验”以达到“社会同患”。它实质上是对进步主义和实用主义的继承。60、70年代，新托马斯主义、存在主义、新行为主义、结构主义、分析哲学盛行。其中，存在主义是重要的一派，它以研究“人的哲学”为标榜，强调哲学的根本问题是人的存在，“存在先于本质”，反对从社会关系去看人的本质。它主张教育的作用就是要帮助人去做“自我发现”，发展人的个性和自由，把教育计划、组织等看成是人为的限制；在教学组织形式上主张个别对待，在教学方法上主张用“对话法”，在道德教育上主张以自由选择道德标准为原则的品格教育。它实质上是一种极端个人主义和绝对自由主义的

教育哲学观。

现代中国,引进了西方各种教育思想和教育哲学。20 世纪最初的 20 年,中国教育学者主要引进介绍的是西欧夸美纽斯、赫尔巴特等人的教育学说。从 20 世纪第二个十年开始,美国杜威一派实验主义哲学和教育哲学传入中国,并在中国流传了 30 多年,成为中国教育学者研究外国教育哲学的主流。到了 30、40 年代,中国学者编著的教育哲学逐渐增多,一些大学和学院也讲授这门课程。同时,在这个时期,中国的教育哲学研究出现了新的动向,不少学者力图运用马克思主义的立场、观点和方法探讨教育问题,马克思主义教育哲学正在形成之中。杨贤江的《新教育大纲》的出版,是马克思主义教育哲学的发轫。继之有张栗原的《教育哲学》、林砺儒的《教育哲学》等。50 年代到 60 年代初,中国教育学者中断了教育哲学的研究和讲授。60 年代初,开始有一些介绍当代西方教育哲学流派的著作出版,但在“文革”十年中又中断了。70 年代末到 80 年代,中国教育学者又重新开始研究和讲授教育哲学。

世界历史的进程已进入 20 世纪 90 年代,研究教育哲学的重任已历史地落在了我们的肩上。我们要在辩证唯物主义哲学思想指导下,扎根于本国教育实际,吸收、借鉴古今中外一切优秀的教育哲学研究成果,大胆设疑,锐意创新,为建设具有中国特色的教育哲学而努力。

二、教育哲学的对象和性质

(一) 教育哲学的对象

对象问题是科学研究必须首先解决的问题。关于教育哲学的对象问题,由于教育哲学家所持的观点不同,因而有各自不同的回答。概括起来,国内学者一般都认为教育哲学要以马克思主义哲学为指导,来探讨教育问题,但侧重点不同。有的认为教育哲学应从根本上研究教育的根本问题;有的认为教育哲学是用哲学

来探讨教育的理论和实践诸方面的问题；也有的认为它是研究教育价值的学科；还有的认为它要以教育领域中思维和存在的关系为对象。

应当承认，某一学科的研究对象与该学科的科学对象并不是同一概念。任何一门学科的研究对象都包括两部分：学科对象与非学科对象。^①看不到这一点，就可能把大量的非学科对象也归入学科对象的范畴，导致学科对象范畴的膨胀，不适当的扩大学科对象的领域；或将学科对象划作非学科对象，使该学科的对象残缺不全，使科学内容和科学体系缺乏完整性，因而也就不能实现该学科的科学整体功能。上述几种观点，要么将教育哲学的非学科对象作为学科对象，要么将该学科的部分对象作为全部对象，因而都是不科学的。

教育哲学究竟研究什么？教育哲学的对象究竟如何表述？这个问题的解决必须有科学的哲学对象观作指导。因为应用哲学是对理论哲学的基本理论和方法的运用，二者在对象观上有着天然的一致性。解决了哲学的对象问题，实质上也就明确了教育哲学的对象。

我们认为，马克思主义哲学的对象是物质世界的普遍规律及其一般应用。^②也就是说，马克思主义哲学对象应该包括两部分：一部分是物质世界的普遍规律。对这部分主要探讨物质世界的运动过程、一般特点、存在方式、普遍联系、永恒发展等，从而构成哲学本体论的理论内容。另一部分是关于物质世界普遍规律的一般应用，即主体对客体关系的规律。对这部分主要探讨主体自身的规律、客观存在的规律、主体和客体相互关系发生、发展、变

① 参见《界定学科对象的方法论思考》，载于《学术动向》1987年第8期。

② 田玉敏：《马克思主义哲学对象是什么》，载于《山东社会科学》1988年第2期。

化的规律、主体活动的程序、主体行为过程与主体活动的目的之间的关系等等，它们构成哲学方法论的内容，既然马克思主义哲学的对象是物质世界的普遍规律和对普遍规律的一般应用，哲学和教育哲学又同为探讨各自对象范围内的一般的，那么，马克思主义教育哲学的对象必然应该表述为教育的普遍规律及其一般应用，也就是说，教育哲学不仅要研究教育的普遍规律，而且要研究对教育普遍规律的一般应用。象哲学不仅要研究物质世界的普遍规律，而且也要研究物质世界普遍规律的一般应用一样，教育哲学只有不仅研究教育的普遍规律，而且要研究教育普遍规律的一般应用，其对象才是完整的，全面的和科学的。

教育哲学的内容是教育的，性质是哲学的。教育哲学的内在规定性表明，它要考察和说明的是整个教育领域，而不是物质世界、整个社会，当然也不是教育领域的某些领域或方面；它为着说明教育问题，要涉及社会生活其它方面（如社会历史条件、政治条件、经济条件、科学文化条件等），但不是一般地分析和说明社会生活的一切其他方面，一切其他联系；它所考察和说明的是有关教育活动、教育管理的最一般、最普遍的问题和方法；而不是丰富多彩的的具体问题和具体方法；它是教育领域的哲学理论，而不是一般教育理论的重复和汇集，更不是教育实例的机械堆积。

从教育哲学与哲学和具体教育科学的关系上看，教育哲学与哲学的区别不在于对问题是一般还是具体的说明上（它们都是对各自研究对象的一般说明），而在于这种一般说明的层次不同，在于说明对象不同或说明的领域的整体与部分的区别上。哲学是以整个世界的普遍规律及其一般应用为对象，而教育哲学则是以整个世界的一部分——教育领域的普遍规律及其一般应用为对象。教育哲学与具体教育科学的区别，不在于说明的领域不同（它们都是对教育领域的说明），而在于对教育领域说明的抽象程度不同。前者以教育的普遍规律及其一般应用为对象，是对教育

领域的最一般说明，抽象程度高；后者则以教育的具体规律或对教育规律的具体应用为对象，是对教育领域的比较具体的说明，抽象程度低。由此可见，教育哲学既不同于哲学，又不同于教育科学，是由其特殊的学科对象决定的。

（二）教育哲学的性质

一门学科的性质决定该学科的内容，关于教育哲学的性质问题争论颇多。我们认为，教育哲学具有以下主要特点：

第一，教育哲学是哲学和教育科学相结合的交叉科学。交叉科学的产生和发展，是现代科学发展的必然趋势。哲学是一切科学的最基本的理论基础，它与各门具体科学，其中包括社会的各门分支学科，如政治学、经济学、教育学等都具有内在的普遍联系，因而也就必然形成一系列的哲学与其它具体科学的边缘学科和交叉学科。教育哲学就是这样的交叉学科，是哲学和教育科学之间的中介和桥梁。

第二，教育哲学是马克思主义哲学在教育领域的应用，是从哲学角度说明教育的地位、作用及其运动规律的，因而它是一门应用哲学。任何学科，都可以作不同层次、不同方面的划分，从而形成既有区别又有联系的同一类之中的多门学科。哲学按其作用、任务和研究方法的不同，可分为理论哲学和应用哲学；按其应用领域的不同，又可分为自然科学哲学、经济哲学、法律哲学、教育哲学、艺术哲学等等。这表明，教育哲学是合乎科学分类规律的。

第三，教育哲学作为马克思主义应用哲学的一个学科，属于微观哲学。马克思主义哲学是理论化，系统化的世界观和方法论，它是关于自然界，社会和思维发展的最一般规律的科学。构成它的理论体系的全部范畴、命题和原理，具有最高的概括性、抽象性、普遍性，在这个意义上说，马克思主义哲学属于宏观哲学。而教育则不同，它只是关于教育领域的哲学观点和方法，即是从哲