

教育部哲学社会科学研究后期资助项目

教育人学论纲

Compendium of Education Hominology

○ 扈中平 蔡 春 吴全华 文 雪 著

高等教育出版社



教育部哲学社会科学研究后期资助项目

教育人学论纲

Jiaoyu Renxue Lungang

○ 扈中平 蔡 春 吴全华 文 雪 著

高等教育出版社·北京

图书在版编目(CIP)数据

教育人学论纲 / 扈中平等著. -- 北京: 高等教育出版社, 2015. 1

ISBN 978-7-04-039948-6

I. ①教… II. ①扈… III. ①教育人类学-研究
IV. ①G40-056

中国版本图书馆CIP数据核字(2014)第105175号

策划编辑 王玉衡
责任校对 王雨

责任编辑 王玉衡
责任印制 韩刚

封面设计 张志

版式设计 王莹

出版发行 高等教育出版社
社 址 北京市西城区德外大街4号
邮政编码 100120
印 刷 涿州市星河印刷有限公司
开 本 787mm×1092mm 1/16
印 张 28.5
字 数 510千字
插 页 2
购书热线 010-58581118

咨询电话 400-810-0598
网 址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>
网上订购 <http://www.landaco.com>
<http://www.landaco.com.cn>
版 次 2015年1月第1版
印 次 2015年1月第1次印刷
定 价 69.00元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换

版权所有 侵权必究
物 料 号 39948-00



以厚積薄發四字篆印一方

贈高等教育出版社

厚積薄發

李崑清



二〇〇七年初秋

學生也
有涯
學無
止境

任繼愈



总 序

哲学社会科学是探索人类社会和精神世界奥秘、揭示其发展规律的科学，是我们认识世界、改造世界的有力武器。哲学社会科学的发展水平，体现着一个国家和民族的思维能力、精神状态和文明素质，其研究能力和科研成果是综合国力的重要组成部分。没有繁荣发展的哲学社会科学，就没有文化的影响力和凝聚力，就没有真正强大的国家。

党中央高度重视哲学社会科学事业。改革开放以来，特别是党的十六大以来，以胡锦涛同志为总书记的党中央就繁荣发展哲学社会科学做出了一系列重大决策，党的十七大报告明确提出：“繁荣发展哲学社会科学，推进学科体系、学术观点、科研方法创新，鼓励哲学社会科学界为党和人民事业发挥思想库作用，推动我国哲学社会科学优秀成果 and 优秀人才走向世界。”党中央在新时期对繁荣发展哲学社会科学提出的新任务、新要求，为哲学社会科学的进一步繁荣发展指明了方向，开辟了广阔前景。在全面建设小康社会的关键时期，进一步繁荣发展哲学社会科学，大力提高哲学社会科学研究质量，努力构建以马克思主义为指导，具有中国特色、中国风格、中国气派的哲学社会科学，推动社会主义文化大发展大繁荣，具有十分重大的意义。

高等学校哲学社会科学人才密集，力量雄厚，学科齐全，是我国哲学社会科学事业的主力军。长期以来，广大高校哲学社会科学工作者献身科学，甘于寂寞，刻苦钻研，无私奉献，开拓创新，为推进马克思主义中国化，为服务党和政府的决策，为弘扬优秀传统文化、培育民族精神，为培养社会主义合格建设者和可靠接班人做出了重要贡献。21世纪头20年，是我国经济社会发展的重要战略机遇期，高校哲学社会科学面临着难

得的发展机遇。我们要以高度的责任感和使命感、强烈的忧患意识和宽广的世界眼光，深入学习贯彻党的十七大精神，始终坚持马克思主义在哲学社会科学的指导地位，认清形势，明确任务，振奋精神，锐意创新，为全面建设小康社会、构建社会主义和谐社会发挥思想库作用，进一步推进高校哲学社会科学全面协调可持续发展。

哲学社会科学研究是一项光荣而神圣的社会事业，是一种繁重而复杂的创造性劳动。精品源于艰辛，质量在于创新。高质量的学术成果离不开严谨的科学态度，离不开辛勤的劳动，离不开创新。树立严谨而不保守，活跃而不轻浮，锐意创新而不哗众取宠，追求真理而不追名逐利的良好学风，是繁荣发展高校哲学社会科学的重要保障。建设具有中国特色的哲学社会科学，必须营造有利于学者潜心学问、勇于创新的学术氛围，必须树立良好的学风。为此，自2006年始，教育部实施了高校哲学社会科学研究后期资助项目计划，旨在鼓励高校教师潜心学术，厚积薄发，勇于理论创新，推出精品力作。原中央政治局常委、国务院副总理李岚清同志欣然为后期资助项目题字“厚积薄发”，并篆刻同名印章一枚，国家图书馆名誉馆长任继愈先生亦为此题字“生也有涯，学无止境”，此举充分体现了他们对繁荣发展高校哲学社会科学事业的高度重视、深切勉励和由衷期望。

展望未来，夺取全面建设小康社会新胜利、谱写人民美好生活新篇章的宏伟目标和崇高使命，呼唤着每一位高校哲学社会科学工作者的热情和智慧。让我们坚持以马克思主义为指导，深入贯彻落实科学发展观，求真务实，与时俱进，以优异成绩开创哲学社会科学繁荣发展的新局面。

教育部社会科学司

前 言

本书从策划到完稿用了整整十年时间，由于理论难度较大，中途几次搁置。到2006年底，虽大部分内容已成初稿，但仍感到有些拿不出手。恰好此时教育部社会科学司首次推出了“教育部哲学社会科学研究后期资助项目”，专门立项资助那些基本完成但之前又未获立项的重要研究成果，我们抓住机会申报了“教育人学的理论建构与实践探索”课题，幸获获批，成为当年30余个立项中唯一的教育学项目。之后，我们便不敢再有怠慢，但还是又用了5年多时间，已到了不能不交稿结题的时候了。虽然对现在提交的书稿仍有不少遗憾，但“不满意”也许是永远的，因为“不满意”往往是伴随着思想的深入而不断生成的，因而有时也意味着一种长进。不过，这本书的学术水平要想有更大的提升，恐怕还得在面世后接踵而来的质疑和批评中才能求得；不然，即使再思考十年，也未必能“磨成一剑”。

本书是我们这个合作了十余年的团队共同完成的。项目由扈中平主持，全书由其立论和策划，并负责修改和统稿。具体撰写分工如下：扈中平（第一、三、八、十章）、蔡春（导论和第四、五、六、七章）、吴全华（第九章）、文雪（第二章）。

本书同时得到了广东省高等学校人文社会科学重点研究基地重大招标项目“教育人学的理论与实践”的资助。

在全书统稿、定稿过程中，涂诗万、卢朝佑、肖绍明、常淑芳、张建国、闫世贤、李柯柯、郭瑞迎、杨坚、刘磊明等，为查寻文献、校核引文、编制索引、统一规范做了大量工作，付出了艰辛努力，在此向他们表示衷心的感谢！

十分感激高等教育出版社的王玉衡编辑，她对书稿的修改和完善提出了诸多重要意见和建议，并对本书列入 2014 年度出版计划给予了大力支持。

本书在写作过程中参考和引用了国内外大量文献，在此向这些文献的编、著者一并表示谢意。

目 录

导论 教育：人学的视界	1
一、走向人学的教育学	1
二、人的存在与教育	5
三、教育与人的生成	11
第一章 人是教育的出发点	17
一、教育的逻辑起点	17
二、人的发展与社会发展的矛盾	20
三、教育在人的发展与社会发展的矛盾中的地位	28
四、教育的质的规定性	39
第二章 人性与教育	47
一、何谓人性	48
二、教育的人性假设	62

三、合人性的教育	80
第三章 “人的全面发展”内涵解析	89
一、人的全面发展思想的历史回顾	90
二、“人的全面发展”的应有之义	114
三、人的全面发展的必然性	132
第四章 利益主体与教育	149
一、教育的“游戏范式”与“博弈范式”	150
二、市场经济中人的生存方式与博弈范式的教育	159
三、利益主体的教育	170
第五章 竞争主体与教育	189
一、计划经济、市场经济与竞争	189
二、竞争、个人知识与教育的智慧追求	202
三、竞争主体的相关素养及其培养	225
第六章 契约主体与教育	231
一、社会转型：从“身份”到“契约”	231
二、文明的差距及教育的追求	236
三、契约精神及其教育展开	241
第七章 身体与教育：教育人学视野中的身体	263
一、“匮乏”的身体与教育的可能性	264
二、教育传统中身体的缺席与功用化	267

三、教育的格局与体育中身体的失真	270
四、身体诸题与教育	272
第八章 教育何以关涉人的幸福	293
一、人的幸福是教育指向的终极价值	294
二、教育与人的幸福具有内在关联	300
三、教育对人的幸福能够有所作为	308
四、教育自身的幸福是可能的	326
第九章 教育生活的幸福与教育的人道化	339
一、教育的人道化应保证学生的安康	339
二、教育的人道化应尊重学生的人格和权益	346
第十章 基于人性的道德教育虚假性批判	367
一、利己：人性之本	369
二、利己与利他的关系	386
三、虚假道德教育的不良后果	406
参考文献	427
索引	439

导论 教育：人学的视界

一、走向人学的教育学

教育中没有简单的问题。当我们期待从别人那儿获得解决某些教育问题的立竿见影的方法而不过问其他东西时，或者，当我们一旦将解决教育问题的方法作为研究与学习的主要对象时，我们已将教育问题简单化了。

教育问题之所以复杂，主要是因为：(1)教育是处“在”人与社会“之间”的，因此，教育既关乎人（教育作为一种活动），也关乎社会（教育作为一种事业）。而且，即便看起来主要是关乎社会的教育问题，即制度性质的教育事业性的教育问题，在根底上也必须将其作为一个关乎人的问题来对待。也就是说，作为活动的教育是作为事业的教育的出发点与前提，二者之间有一个罗尔斯（J. Rawls）“正义论”式的词典式序列。(2)教育问题在性质上都是实践的问题，都不能在认识论领域内获得完整解决，都是一个融理论（认识论）与实践（实践论）于一体的问题。

关于人与教育之间的关系，“教育是培养人的社会实践活动”“人是教育对象”“教育是一个‘人—人’系统而不是一个‘人—物’系统”等是我们非常熟悉的教育理论的完美陈述。但熟悉教育实践的人却很清楚这些“完美陈述”的海市蜃楼性，因为现实的教育在很大程度上是“无人的教育”。于是，针对教育实践中的“非人化”“奴化”“工具化”现象发出了种种呼告：“培养人而不是工具”“发现教育中的人”“人的解放”！

浪漫主义教育家卢梭（Rousseau）以其《爱弥儿》成功地实现了教育实践中“目光



的转移”，即将以往只关注教育者、只关注知识本身的教育实践的视线转移到了对儿童的关注，引发了对教育实践有重要影响的一系列观念变革，如“儿童”的观念、对“童年”在人生中的地位以及感官身体与知识之间的关系等。而宣称发现了教育中的“太阳”的杜威（J. Dewey），不过是继承了卢梭的基本观念，其贡献不在于观念转型，而在于实质性地将这些观念变成了教育现实，于是，“人”真正呈现于教育中。

但自 20 世纪以降的技术理性主义却又把教育的钟摆再次推向了“非人”的工具主义的道路，这是一条非教育甚至反教育的不归路，这是一种根本“没有考虑教育的本质”^①的教育和教育学。本真的、“考虑了教育的本质”的教育必定是以人为出发点和归宿的教育。在这一意义上，教育学必须走向人学。事实上，教育学与人学实乃共通、互融的两门学科。

这主要是由于：

（1）“教育学乃成人之学”，甚至可以说，教育学就是“人学”。确实，教育与人的关系非常密切——“倘若要问某人‘什么是教育？’也就等于问他‘什么是人’……”；教育与人的关系也非常复杂——“如果曾经有过这样的问题的话，那就是一个哲学问题”。^②

在狄尔泰（W. Dilthey）的诸精神科学的学科列举中，并没有教育学，这是为什么呢？难道在狄尔泰的时代，教育学还不为人所知？显然不是。那么肯定不属于自然科学的教育学为何未被归入精神科学之列？教育学到底是一门什么样的科学？事实上，教育学在精神科学中有较高地位。在狄尔泰看来，“人”是一个“大事实”，“人”既是所有精神科学的主体与对象，也是所有精神科学之间的纽带，所以，“人”不属于任何一门精神科学，所有的精神科学的总和构成了人的科学。而教育是培养人的社会实践活动，通过教育，实现了人类在精神与文化领域的延续性再生产与拓展性发展。这即是说，教育是以各精神科学为文化资源去实现人自身的再创造，基于这一活动之上的教育学，是以各部门具体精神科学为内容、为中介，甚至为方法去进行人的培养的总体的学科。在这一意义上，教育学与各种具体的精神科学之间的关系确实不太好处理。因此，如果说精神科学是“人学”，那么精神科学教育学则是“人的整体发展学”。^③

教育学乃成人之学，所有与人有关的学科都与教育学相关；另一方面，教育的内容必定依赖于关于世界的科学，即所有与世界有关的学科也都与教育学相关，教育学与教

① [美] 约翰·杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 76.

② [法] 米亚拉雷. 教育科学导论 [M]. 思穗译. 北京: 教育科学出版社, 1991: 30—31.

③ 邹进. 现代德国文化教育 [M]. 太原: 山西教育出版社, 1992: 27.

育实践奠基于关于“世界”的学问与关于“人”的学问，由此也足见教育学的复杂性。所以，在教育学的思维与世界中，要摒弃学科的门户之见，直面诸学科融合所呈现的世界，这是教育实践与教育研究者应持有的基本的“教育学信念”。当然，这也对从事教育学研究与教育实践的教师提出了很高但却是合理的要求。

(2) 不管是从学术研究的主题，还是我国社会发展中政治、经济与文化领域的政策所体现的价值取向来看，“人学”是当今时代的显学，已成为目前我国哲学研究中的主潮之一，并号称为“当代哲学的主题形态”。当然，教育学对“人学”的亲近，并不意味着对学术与政治潮流的追随，而是因为这一倾向和趋势内在地吻合了回归教育本质的呼唤和追求。

“人学”在我国目前特定的条件与形势下成为显学，并不意味着人学就是一门成熟的学科。事实上，对“人学”本身的界定及其性质、地位、定位等都存在着很多争议。一般认为，人学是“系统研究人的本质、存在和历史发展规律的理论”；^①是从整体上研究人之存在、人性、人的本质、人的活动和发展的一般规律，以及人生价值、目的、道路等基本原则的学问。^②“人学”领域的种种争议并不构成对“人学”的严重质疑，“人学”的危机、“人学”所受到的诘问在于“人学”似乎主要只是一个概念，以其“笼而统之”的高统摄性，将各种具体的学科“打包”：“人学”强调其所研究的是作为整体的人及其本质，提供的是人的完整图景。因而，尽管“人学”一再强调自己与“人类学”“人的科学”“人的哲学”等之间的区别，但在何谓“整体的人”以及如何理解与把握人的本质与规律等实际上又落入了种种具体的“人的科学”的窠臼之中。

另外，“人的科学”中最难的是“意识”，意识是“人的科学”中的黑箱。而“自我意识”则是促成人类成为宇宙中独特存在的双刃剑，因为自我意识确立了“自我”与“世界”二分思维方式。在“自我意识”的“正能量”推动下，在“认识你自己”的“自我致思”的社会实践和反思的历程中，大思想家留下了系统的关于人的鸿篇巨制，小市民则留下了类似于《菜根谭》之类的人生智慧，这些都是关于人、关于人生的重要智慧与学问。而且，正如前文所提到的，人类社会实践的各门学科在不断的追问中，往往会“后退”到“人”身上，这即是说，关于人的学问贯穿于人类社会各学科中。因此，虽然用“人学”的“整体的人”来统整，其解释力、说服力是有限的，但在技术化时代，在“人的疏远”“异化”“虚无”之声此起彼伏的“人的危机”的背景中，“整体的人”体现了积极的现实

^① 韩庆祥，邹诗鹏。人学[M]。昆明：云南人民出版社，2001：12。

^② 陈志尚。再论人学的对象和方法[J]。社会科学辑刊，2001（2）。



关怀。

因而，不能站在作为一种哲学形态或作为一门学科的立场上来理解“人学”，而应将“人学”视为一种世界观，即人学世界观，应将“人学”理解成一种体察与体认世界的视角以及一种人文信念。这种世界观“即是以一种自觉的方式表达人文基础的世界观”^①；它从整体上关注人文形式的各个扇面，这即是人性圆周庞大的符号体系的各个扇面（科学、神话、语言、宗教、艺术等），^②从这一总观上与各个扇面中达到对人本身的理解，从而达到人作为实践活动的主体自觉。这就是我们用“教育：人学的视界”作为“导论”标题的缘故，也是我们进行“教育人学”问题研究的基本立场和出发点。因而，在我们的理解中，教育人学绝不能照搬人学的术语体系与分析框架，而是要在人学世界观、信念和方法论指导下，整体性、实质性地把握与透视教育，对教育（学）世界进行生动但深刻的描绘，使真实的、大写的“人”凸显于教育中，并使这种教育人学世界观成为每一位教育实践者的个人教育哲学，成为教育者的内隐的教育观念；因为只有成为教育者的内心信念，“人”才有可能真正获得展示自我的机会。这即是说，教育人学不仅仅属于教育理论范畴，更属于教育实践范畴，甚至可以说，没有实践范畴的教育人学，理论范畴的“教育人学”还不是完全、真正的教育人学。

教育人学从两条途径来实现教育人学世界观的树立，一条是关乎前提的“是”，一条是关乎过程的“如何”。第一，充分尊重具有终极价值的人，即重视人的存在本身对于教育的意义。在这方面，康德（I. Kant）的告诫将始终是教育人学的路标：“人就是现世上创造的最终目的”^③，人作为“目的”是自在的目的，“它对任何准则所起的作用，就是对单纯相对的随意目的的限制条件”。^④因而，在日常生活中总感觉到人常常是以手段或工具的方式存在，但这绝不能抹杀人的目的性质，尤其是“自在”目的性质：若作为手段的人是走在自在目的的道路中，这一“手段”性质是可以被接受的，反之，则应被拒绝。于是人性、人的生命、人的需要、人的可能性与多样性的存在方式等在教育活动中都应得到最基本的尊重，它们不仅构成了教育活动的出发点，是教育得以实现的前提，同样，也是教育实践的归宿。第二，在教育实践中，着眼于如何将“抽象的人”培养成现实社会历史活动的主体的：教育引导人“做人”，在教育过程中，“人”逐渐成为一个人。在

① 田海平. 人学世界观的哲学论纲 [J]. 吉林大学社会科学学报, 1994 (5).

② [德] 卡西尔. 人论 [M]. 甘阳译. 上海: 上海译文出版社, 1985: 87.

③ [德] 康德. 判断力批判 (下) [M]. 宗白华译. 北京: 商务印书馆, 1964: 89.

④ [德] 康德. 道德形而上学原理 [M]. 苗力田译. 上海: 上海人民出版社, 1986: 89.

实践范畴的人学意义上，“做人”(being human)比“人的存在”(human being)更重要。“做人”就是要对我们是什么有所感悟，对我们存在的价值与意义有所体验，对我们应该做什么、应该如何存在有清晰的判断和方向。做人的根本性质就在于“人对自身行为的感受能力，对自身行为表示疑问的能力，把自身行为看作是一个难题而不是由最小的、不变的和最终的事实组成的结构的能力”。^①人并不是生而为人，人是在公共生活中不断成为一个“人”的，所以，“做人”就是成为具体社会历史活动的主体，成为当下社会历史条件与形势下的主体。也许人自身这一难题最终需要人自身来解决，但教育在此过程中却应使人初步获得这种自我决断的意识和能力。

二、人的存在与教育

人的存在样式无法穷尽，而且，人的存在样式并不具有天然的合法性，即并不是所有的存在样式都自然地获得了成为教育的目的、教育内容的性质；同时，这种列举对教育来讲主要是属于第二层次，即“如何”的问题。因而，在探讨作为前提的“人的存在”与教育的问题时，我们寻求的是一种人的存在的结构式描述，将人的存在样式结构化，从人的自然性存在、人的社会性存在（人的文化性存在）、人的自为性存在三个维度来考察教育的前提。^②

需要说明的是，教育人学尽管进行了结构式划分，但这只是出于理解的需要，在作为“一”的教育实践中，“人”依然是“整体的人”，三个维度中任一维度均具有“完整的人”的“自相似性”和全息性。同时，基于复杂性科学的思维方式，我们主张在进行这一结构化分析时，也必须强调各个维度之间的关联性、相互嵌套性及相互包摄性，且各个维度之间还总在实现着跨层次之间的交流。

（一）人的自然性存在：人是教育的出发点

教育的出发点包含两层意思：其一是教育活动的依据，那是教育活动所建基之上的东西；其二就是教育实践活动的最直接、最基本的着眼点，即教育所指向的基本目标。与此相应，就第一层含义而言，人是教育的对象，准确地把握与理解人，是教育活

^① [德] 赫舍尔. 人是谁 [M]. 魏仁莲译. 贵阳: 贵州人民出版社, 1994: 9.

^② 参见: 扈中平, 蔡春. 教育人学论纲 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2003 (3).