



哲学与价值观教育

ZHAXUE YU JIAZHIGUANJIAOYU

◎ 欧阳光明 陈鑫 等 著

上海大学出版社

哲学与价值观教育

欧阳光明 陈 鑫 等 著

上海大学出版社

· 上 海 ·

图书在版编目(CIP)数据

哲学与价值观教育/欧阳光明,陈鑫著.—上海:
上海大学出版社,2017.12

ISBN 978-7-5671-3033-3

I.①哲… II.①欧… ②陈… III.①高等学校—思
想政治教育—研究—中国 IV.①G641

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 297091 号

责任编辑 徐雁华

封面设计 缪炎栩

技术编辑 金鑫 章斐

哲学与价值观教育

欧阳光明 陈鑫等 著

上海大学出版社出版发行

(上海市上大路 99 号 邮政编码 200444)
(<http://www.press.shu.edu.cn> 发行热线 021-66135112)

出版人 戴骏豪

*

南京展望文化发展有限公司排版

江苏凤凰数码印务有限公司印刷 各地新华书店经销

开本 787mm×960mm 1/16 印张 15 字数 201 千

2017 年 12 月第 1 版 2017 年 12 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-5671-3033-3/G·2710 定价 48.00 元



序

教育是培养人的活动,其关键在于立德树人。所谓立德树人,最重要的是培养人的世界观、人生观和价值观;培养人对自然和社会的正确认识;培养人通过变革自然物质,从而推进社会发展,使人与人之间处在一种正确、合理与和谐的关系之中。哲学是时代的精华,教育是人类的本质活动。因此,在社会培养人的过程中,都不可避免地会涉及哲学的领域。所有的教育活动,都是在一种或几种哲学思想的指导下得以实现的。从一般意义上说,哲学是教育的一种理论依据,而教育是哲学的一种实践活动。

“纵观历史,世界上的任何一个国家,都为教育树立了两个伟大的目标:使受教育者聪慧,使受教育者高尚。”^①这里的聪慧与高尚指的也就是教育中的知识观与价值观问题。

价值观是人们对价值的一般观点和根本看法。价值观是文化的核心要素,也是个体社会化的重要内容。价值观在人们的生活中占据着非常重要的地位,无论是人们形而下的体验还是形而上的追求,都与价值观有着十分密切的关系。一个社会的主流价值观是国家进步和发展的旗帜,是民族振兴和文化发展的重要推动力量。它承载着一个民族、一个国家的精神追求,体现着社会评判是非曲直的价值标准。观念指导行动,有正确的价值观才会有正确的人生道路。任何社会或个人的生活都是在价值观的指

^① [美] 托马斯·里克纳. 美式课堂——品质教育学校方略[M]. 刘冰,等译. 海口: 海南出版社, 2001: 4.

导下进行的。不管人们是否意识到,价值观始终存在,它影响着人们的思想、评价、选择和行动。因此,可以说失去价值观指导的生活,是没有意义的生活。正是因为有了价值观的指导,才使生活具有真正的意义,才使人类的生活与动物的生存从本质上区别开来。因此,加强价值观教育是社会发展与个人成长的需要,积极探讨哲学与价值观教育的关系问题,也就有了特别重要的意义。

价值观教育问题是一个普遍性的课题,无论是在古代还是在今天,无论是社会主义国家还是资本主义国家,都无不重视并积极开展这一活动。

自改革开放以来,伴随世界经济全球化的迅猛发展和我国社会制度的转型,西方各种文化思潮扑面而来,文化多元化已成为当代社会不可避免的事实。特别是随着思想、文化、艺术等精神因素在国家和社会生活中的作用越来越重要,多元文化对社会生活的冲击也越来越大,尤其对人们的理想信念、价值取向、心理状态等方面都产生了深远的影响。青年学生正处于价值观形成的关键时期,他们是国家未来发展的希望。在我国,青年学生价值观教育不仅是一个值得深入研究的学术问题,更是一个非常重要的教育实践问题。特别是青年学生能否形成社会主义核心价值观是社会主义核心价值观体系建设的关键,也是我国未来社会主义事业能否顺利发展的关键。

习近平总书记指出:“核心价值观,其实就是一种德,既是个人的德,也是一种大德,就是国家的德、社会的德。国无德不兴,人无德不立。”因此,我们要大力培育和践行社会主义核心价值观,用社会主义核心价值观引领风尚、凝聚力量,引导人们正确认识人的价值、人的生命,正确理解生活的真正意义,培养人们的关爱情怀以及对理想的追求。

2017年10月

目 录

第一章 哲学与哲学教育

一、哲学教育的魅力	2
(一) 哲学教育与哲学气质	2
(二) 哲学教育本质	9
(三) 行动中的哲学教育	17
二、哲学教育的理性思考	27
(一) 哲学教育的哲学维度	27
(二) 哲学视域下时代精神的培育	35
(三) 哲学教育在大学教育里的基础地位	42

第二章 哲学与价值观教育的关系

一、儒家哲学与价值观教育	50
(一) 儒家教育的转型	50
(二) 儒家哲学的向度之思	62
(三) 儒家慎独思想的影响	68

二、价值观教育的哲学解读	77
(一) 价值观教育的理性规约	77
(二) 哲学视角下我国的社会主义核心价值观教育	84
(三) 社会价值观念中认同与共识的转化	93
(四) 历史唯物主义与生态价值观的融合	102

第三章 价值观教育实践

一、德育与政治教育的关系	112
(一) 德育与政治教育	112
(二) 思想政治教育与国家现代观	116
二、价值观教育路径	121
(一) 价值观教育路径之地方性视角	121
(二) 价值观教育路径之烈士纪念日的设立	129
三、当代白领阶层的价值观取向	134
(一) 上海白领阶层价值观取向的案例研究	135
(二) 提升上海白领人文社会科学知识与素养的建议	143

第四章 高校核心价值观教育的理论与实践

一、价值观教育与理想信念的重建	148
(一) 高校主流价值观教育中的信仰重构	148
(二) 价值观教育对高校思政教育的作用	154
二、大学生价值观教育的理论思考	162
(一) 大学生社会主义核心价值观教育的哲学思考	162

(二) 大学生社会主义核心价值观的认知困境	169
三、大学生价值观教育的实践探讨	175
(一) 价值观教育与高校思想政治理论课教学	175
(二) 价值论视域下高校核心价值观教育的实效性及其路径 选择	182
(三) 新媒体与大学生社会主义核心价值观教育	190
(四) 我国当代大学生诚信缺失的原因及对策	197

第五章 国外价值观理论与价值观教育

一、西方价值观解读	206
(一) 西方价值体系核心理念——公正、平等、教育	206
(二) 西方价值体系特征	211
二、西方政治经济学视域下的价值观	214
(一) 西方政治学视域下的价值观	214
(二) 逻辑学形式价值说	217
三、西方价值观教育：科学理性与方法论	220
(一) 价值教育与科学理性	220
(二) 杜威德育方法论的启示	225

第一章

哲学与哲学教育

一、哲学教育的魅力

(一) 哲学教育与哲学气质

关于哲学教育似乎依然存在着很多争论。这些争论归结起来大体上产生于两方面的差异：一是基于不同分支学科的认知差异，比如从马克思主义哲学出发，或从西方哲学出发。“马”“中”“西”一直以来是国内哲学学科的标准建制^①。客观上说，目前这一状况有所改变，但仍然没有从根本上，尤其没有从哲学教育者的思维习惯上得到改变，所以很多哲学教育的讨论仍然停留在各自的专业内“自说自话”。二是基于哲学专业教育与哲学通识教育的认知差异。这些差异引起的争论是，哲学教育的方式是经典阅读还是论证训练？^② 哲学教育的目的是获取知识还是“智慧建构”，抑或是“人格教育”，甚至是思想政治教育？^③

这些争论的出发点不同，但仍然能在“自说自话”中得出一些共识，比如哲学教育要让学生学习发问，进行论证训练，要培养学生的批判精神和人文关怀等。在笔者看来，除意识形态教育的功能外，所有这些关于哲学教育的争论，即教育目标与教育方式的争论都可以统一于“哲学气质”。问题是，我们能够培养什么样的哲学气质，以及如何去培养这种哲学气质。

1. 哲学气质的差异性

“气质”在心理学中有多种含义，哲学气质(philosophical temperament)不是某种由生物决定的稳定特性，也不是某种情绪上的个体差异，而体现为哲

① 汪堂家.我们需要什么样的哲学教育——哲学教育的理念与危机[J].探索与争鸣,2009(8).

② 徐英瑾.经典阅读，还是论证训练？——对中国的西方哲学教育的反思[J].学术月刊,2010(6).

③ 程广云,夏年喜.哲学教育三论[J].教学与研究,2011(10).

学家身上的从事哲学活动的行为风格。就此而言,它实际上是指布迪厄所说的“习性”,即“持久的、可转换的潜在行为倾向系统”^①,因此,译为“哲学秉性”或“哲学习性”更符号该词所要表达的内容,不过依汉语语言习惯而言,远不如“哲学气质”晓畅自然。

根据布迪厄的习性理论,哲学气质必然因人而异。因为,习性是历史实践的身体化产物,是“一组特定的生存条件所特有的结构,通过相对独立的家庭经济和家庭关系施加不可避免的经济与社会的影响。更确切地说,通过这一外部必然性(男女分工形式、物质世界、消费方式、亲属关系,等等)在家庭中的特有表现,产生各种习性结构,而这些习性结构反过来又成为感知和评价任何未来经验的依据”^②。具体来说,影响习性形成的因素是每个人的家庭出身和人生轨迹。每个人的生存条件都各有不同,因此,习性自然也有所不同。哲学气质作为一种习性必然受这些个人因素的影响。这与彼得·斯洛特戴克对哲学气质的认识颇为一致。后者将哲学看作一种思想方法(the way of thinking),认为每位哲学家与他的社会和文化背景的交互,形成了独特的哲学气质,进而产生独特的哲学。基于这一认识,他分析了从柏拉图到福柯等 19 位哲学家的不同哲学及其哲学气质^③。

威廉·詹姆士对哲学气质则有另一种理解,认为它不是思想方法的个体差异,而是不同思想方法所体现出的相反的特征。他说:“迄今为止,哲学上重要的一点是,人们看待事物直接诉诸各自特有的方法,而不满意于任何相反的方法。我们没有任何理由认为,这种强烈的气质性观察在人类信仰史上从今以后将不再这样。”^④他认为两类相反的哲学气质一类为

① [法] 布迪厄.实践感[M].蒋梓骅译.南京:译林出版社,2003: 80.

② [法] 布迪厄.实践感[M].蒋梓骅译.南京:译林出版社,2003: 82.

③ Peter Sloterdijk, Philosophical Temperaments; from Plato to Foucault [J]. Translated by Thomas Dunlap. Columbia University Press, 2013. Preface; xvii—xxii.

④ William James, Pragmatism; a New Name for Some Old Ways of Thinking together with Four Related Essays Selected from the Meaning of Truth[M]. Longmans, Green and Co. 1943, p.9.

“刚性的”，另一类为“柔性的”，比如经验主义气质与理性主义气质，理智主义气质与感觉主义气质，等等。也正是由此，威廉·詹姆士说哲学史很大程度上是人类气质的冲突史，而他所提倡的实用主义，也是作为一种经验主义气质的哲学方法。虽然彼得·斯洛特戴克和威廉·詹姆士都把思想方法看作哲学气质，但是两者的区分也很明显，前者把哲学气质看作个体差异，后者则认为是一种类的差异。在笔者看来，造成这种区分的原因恰恰也是气质性的。我们根据威廉·詹姆士对哲学气质的理解，可以区分出另一对哲学气质。作为一位当代哲学家，彼得·斯洛特戴克置身于解构主义和后现代文化之中，更加强调差异性而非同一性，表现出当代哲学家的差异性哲学气质，而威廉·詹姆士是一位典型的现代哲学家，表现出的则是同一性哲学气质。这一气质性区别恰恰表明两位思想家对哲学气质的理解各有其合理性。

威廉·詹姆士的理解为他进行实用主义的哲学教育提供了便利。他认为，拥有哲学气质的只是那些杰出哲学家。我们大多数人在智力上没有明确的气质，因为我们是两种相反气质的混合物，而每种气质都并不突出。普通人容易放弃自己的倾向，对哪位哲学家印象深刻就听谁的。威廉·詹姆士提出这些观点正是希望能给大家留下深刻的影响，培养出实用主义的哲学气质。但彼得·斯洛特戴克分析的19位哲学家中没有威廉·詹姆士，而拥有差异性哲学气质的他很难赞同詹姆士的这些观点。

2. 哲学气质的共性

威廉·詹姆士对哲学气质的理解已经表明，哲学家群体能够共享某种哲学气质，比如经验主义气质或理性主义气质。但是还存在一般的哲学气质，即体现在哲学家身上的将哲学区别于其他智力活动的倾向。针对当代哲学身份认同的危机，乔纳森·莱文古德等人提出从哲学气质的角度来说明哲学是什么。他们认为，从为不同哲学方法进行辩护的角度而言，哲学家之间不会有什么趋同性，所以“我们不去看哲学家们做了什么，而是看看

他们是些什么样的人,不去考察他们的哲学方法,而去分析他们的哲学气质”^①。这种哲学气质的共性是所有哲学家的最大公约数,并与非哲学活动区分开来。

布迪厄的集体习性或阶级习性理论也解释了这种哲学气质的共性。集体习性或阶级习性就是为一个阶级、阶层或群体所共同具有的习性。“社会学把所有源于相同客观条件、故具有相同习性的生物学意义上的个体视为同一(自在的)社会阶级,作为具有相同或相似生存状况和条件的阶层,不可分地是一类具有相同习性的生物学意义上的个体,该相同习性作为行为倾向系统,为相同条件的全部产品所共有”^②,这包含两层意思:第一,阶级是具有相同或相似生存状况和条件的阶层;第二,这些相似的生存状况和条件产生出为群体或阶级的所有成员共同具有的阶级习性。所以特定的阶级、阶层或群体会产生相似的实践。在《区隔:趣味判断的社会批判》中,布迪厄区分了对应于不同阶级习性的四种生活品位:知识分子的禁欲审美主义、中产阶级的矫揉造作、上层阶级的炫耀卖弄、工人阶级的朴实。哲学家作为一个从事共同的哲学智力活动的群体必然也会形成一定的集体习性,即共同的哲学气质。用布迪厄的话说,同一社会群体的实践活动总是比行为人自己知道的和希望的更具有协调性。

但这毫不影响每个哲学家在哲学气质上的个体差异。由于每个个体的社会轨迹的特殊性,其习性表现为集体习性的风格偏离,表现为其他个体习性的结构变体。集体习性与所有个体习性之间的关系则表现出一致性中的多样性。每个个体的实践行为是各自习性的现实化的产物,他们无须直接的相互作用或相互协商,就能实现彼此的协调一致。每位哲学家虽然从事的哲学活动各不相同,所采用的方法甚至彼此对立,但仍然共享着特定的哲学气质。

① Jonathan Livengood, Justin Sytsma, Adam Feltz, Richard Scheines and Edouard Machery. Philosophical Temperament[J]. Philosophical Psychology, (2010)23: 3.

② [法]布迪厄.实践感[M].蒋梓骅译.南京:译林出版社,2003: 91—92.

问题在于,这种共享的哲学气质具体指什么?乔纳森·莱文古德等人认为,认知反思性是这种共享的哲学气质的重要内容,“我们有证据表明,哲学家比其他人更具有反思性,他们不会像其他人那样不加质疑地接受显而易见的东西,他们也倾向于去审视他们对事物所做出的直觉判断”^①。接着,乔纳森·莱文古德等人又对认知反思性做了进一步解释,认为这即是反复推敲直觉的倾向,并总结了体现这种倾向的三种实践类型:检查直觉来源的过程是否可靠,检查得出直觉的思想实验的变化范围,以及检查直觉与自己的信念是否一致。但是,他们对“直觉”这一概念似乎颇有偏见,虽然他们专门将此解释为“无意识的知识感觉”,也掩盖不了对哲学史上由来已久的直觉方法的轻视。更有意思的是,布迪厄恰恰强调来自习性的实践不是理性的算计,而是无意识的身体反应。

陈波教授对哲学气质的理解更为全面而详细。他从文本阅读、批判性思考和做出论证三个方面总结说:“如果你能够富有成效地进行阅读,带着批判态度进行独立思考,思路清晰地进行原创性写作,你就已经具备了哲学素养。”^②他这里所说的哲学素养就是指哲学气质,并表现为哲学的能力,然后他又详细列出了11种应具备的能力。不难发现,对哲学气质的这些理解恰恰体现了哲学活动中认知反思性的本质特征,但是把哲学气质仅仅理解成认知反思性肯定是不够的。乔纳森·莱文古德等人的难言之隐在于,实证研究不同于纯粹的理论阐释,他们需要寻找一个合适的指标并能够进行量化。

从学校教育的角度而言,哲学教育只能以哲学气质的共性为目标,而不是哲学气质的差异性。在布迪厄看来,教育行动是一种文化专断的再生产,这种文化专断,不仅是方式的专断,也是选择的专断。因此,专断的文化灌输必然是以同一性的内容来进行的。教育工作“是一种灌输工作,它

^① Jonathan Livengood, Justin Sytsma, Adam Feltz, Richard Scheines and Edouard Machery. Philosophical Temperament[J]. Philosophical Psychology, 2010(23): 3.

^② 陈波.漫谈哲学教育[J].中国大学教学, 2014(2).

应长期进行,以提供一种持续性培养,即作为一种文化专断原则的内化产品的一种习性。它可以在教育行动终止后长期存在,并由此而使被内化的专断的原则在实践中长期存在”^①。当然,虽然哲学教育以共性的哲学气质为目标,但每个学生的人生轨迹有差异,所以哲学教育的成果表现为各个具体的有差异的哲学气质,仍然表现出一致性中的多样性。但是退一步说,我们应该如何进行哲学教育,才能培养出这种在多样性中具有一致性的哲学气质呢?

3. 哲学气质与哲学训练

怎样的哲学教育才是成功的?根据布迪厄的观点,“教育工作特有的生产能力,通过它产生自身灌输效果,即它的再生产效果的程度来客观测定”^②。布迪厄认为教育工作特有的生产能力,即它向合法对象灌输它在有权再生产的文化专断方面达到的程度,这种能力以产生的习性的持久程度、可转移程度及完整程度来测定。换句话说,哲学教育的成功与否取决于教育工作特有的生产能力产生的哲学气质在学生身上延续的时效性,应用的范围、准确性或逼真性。既然哲学教育成功与否的评判标准依靠对哲学气质的测量,毫无疑问,哲学教育就应该从哲学气质的培养入手。

乔纳森·莱文古德等人在网上做了一项非常有趣的认知反思性测试(详见 <http://www.philosophicalpersonality.com>, 现在仍然可测)。有4472名参与者,其中的823人接受过哲学训练,72.2%为女性,平均年龄为35.8岁。结果表明,有过哲学训练的参与者的平均得分是未接受哲学训练参与者的两倍多,而有过研究生阶段哲学训练的参与者的平均得分是未接受哲学训练参与者的三倍。如果区分参与者的受教育水平,结果表明参与

① [法] 布迪厄,帕斯隆.再生产——一种教育系统理论的要点[M].邢克超,译.北京:商务印书馆,2002:42.

② [法] 布迪厄,帕斯隆.再生产——一种教育系统理论的要点[M].邢克超,译.北京:商务印书馆,2002:41.

者接受的哲学训练越多,认知反思性测试的得分越高。由此他们的结论是:认知反思性作为哲学气质的一个重要指标,得分越高,越能显示哲学气质;哲学训练与认知反思性的因果关系并不明确,是哲学训练提升了反思性,还是有反思性的人选择了哲学训练,这从调查中无法分析出来^①。随后,他们提出了一项测量哲学训练与认知反思性的因果关系的纵向研究计划。但在笔者看来,这一计划中的纵向研究其实没有必要进行。

因为我们从理论上就能知道哲学训练对培养哲学气质的必要性。习性作为一种身体状态或身体素性,面对刻不容缓的情境能够做出即时反应,表现出“习得的娴熟”。这种“习得的娴熟”是通过“来自原始习得的反复灌输”^②实现的。原始习得是指原始经验的首次身体化或内化,它是习性得以形成的基础。理论上,原始习得一旦完成,习性便已产生,继而能够面对特定情境以类比实践的方式做出反应,于是形成新的实践经验。“反复灌输即量的积累以原始习得为过去。它所灌输的对象不是实践的原则,而是由原始习得的习性所实现的新的实践经验。换句话说,反复灌输或量的积累过程是习性的不断形成与实现或者说内化与外化的再生产过程。”^③哲学气质的培养也是一个“习得的娴熟”的过程,哲学训练越持久,哲学气质的培养当然越容易实现。这是一个时间保障问题,此外则是哲学训练具体包括哪些内容,即培养哲学气质的方式方法问题。

陈波教授对哲学气质的分析已经提供了哲学训练的思路,即经典阅读、问答训练和论证训练。实际上,问答训练也可以归入论证训练中,因为论证过程本身也是一个问答过程。这些方法在现有的哲学争论中都有过深入的讨论,是能够形成共识的部分。真正的争议在于,由于通识教育在持续的时间上得不到保证,因此将经典阅读与论证训练对立了起来,以此

① Jonathan Livengood, Justin Sytsma, Adam Feltz, Richard Scheines and Edouard Machery. Philosophical Temperament[J]. Philosophical Psychology, 2010(23): 3.

② [法] 布迪厄. 实践感[M]. 蒋梓骅译. 南京: 译林出版社, 2003: 105.

③ 鲍建竹. 类比实践: 实践的类比模型及其建构[J]. 自然辩证法研究, 2014(3).

讨论两者的时间分配问题。当然也有人从西方哲学专业教育的角度来探讨这个问题,但如果把哲学专业教育与通识教育的目标都设定为哲学气质的培养,那么两者的差异只是培养哲学气质的程度问题,而本身并没有本质的差别。在这一前提下,经典阅读与论证训练就是“纲”与“目”的关系。哲学专业教育以经典阅读为“纲”,带动全面细致的论证训练;哲学通识教育则以论证训练为“纲”,带动必需的经典阅读和知识储备。

(鲍建竹)

(二) 哲学教育本质

当一种现代性的学科制度占领一所大学教育讲台时,反而作为一种真正属于教育事业的哲学就越来越趋向于大学教育的边缘。如今我们所能看到的就是,哲学被知识化、被建制化,在实用性的迷思中被降格为工具性知识或价值,甚至扮演一碗“心灵鸡汤”的作用。这是不是哲学教育的应然状态呢?虽然这个问题可以做出正反两种回答,但为什么这样回答?凭什么做出这种回答?这就要慎重对待了。而在这里所做的回答是否定的。这也就是说,哲学教育的应然状态不是这样的,这不但是由其本质所决定的,而且是由其在大学学科制度形成过程中的作用及意义所决定的。

1. 哲学教育与大学学科制度的形成

学科制度乃是现代大学形成的内部机制,是冲破古典大学四部门制^①的主要力量。这种力量始于艺学院转变为哲学院的过程中,主要根植于18世纪德国大学的崛起中,其思想基础乃是康德的启蒙思想。康德说:“在一个大学里也必须设立这样一个部门,即必须要有哲学系。对于三个高等系科来说,它的作用在于可以控制它们,并且因此而对它们有用,因为一切都取决于真理(这是学术的本质性和第一位的条件);……哲学系仅仅要求自

^① Four Faculties, 即艺学院、神学院、法学院、医学院,对应于人类需要的四个方面:心智、灵魂、人事、身体,因而构成一个有机整体。称为 university——大学。