

黄禧祯 著

哲学教育的新语境

ZHIXUE JIAOYU DE

XIN YUJING

广东省出版集团

广东人民出版社

ZHIXUE JIAOYU

哲学教育的新语境

ZHIXUE JIAOYU DE
XIN YUJING

黄檀祯 著

ZHIXUE JIAOYU

广东省出版集团

广东人民出版社

· 广州 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

哲学教育的新语境 / 黄禧祯著. — 广州: 广东人民出版社,
2010. 5

ISBN 978-7-218-06765-0

I. ①哲… II. ①黄… III. ①马克思主义哲学-教育
理论-教学研究 IV. ①B0-0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 092223 号

哲学教育的新语境

黄禧祯著

版权所有 翻印必究

出版人: 金炳亮

责任编辑: 柏 峰 陈其伟

装帧设计: 乔晓蕊

出版发行: 广东人民出版社

地 址: 广州市大沙头四马路 10 号 (邮政编码: 510102)

电 话: (020) 83798714 (总编室)

传 真: (020) 83780199

网 址: <http://www.gdpph.com>

经 销: 广东省出版集团图书发行有限公司 (www.gdpgfx.com)

印 刷: 韶关二九〇研究所地图彩印厂

书 号: ISBN 978-7-218-06765-0

开 本: 889mm × 1194mm 1/32

印 张: 9 字 数: 250 千字

版 次: 2010 年 5 月第 1 版 2010 年 5 月第 1 次印刷

册 数: 1-1,000 册

定 价: 25.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与出版社 (020-83795749) 联系调换。

售书热线: (020) 83790604 83791487 邮购: (020) 89667808

目 录

导言.....	1
---------	---

上篇 素质教育语境中哲学教育理念的反思

第一章 哲学教育的内在规定	11
一、哲学思维的基本特点	11
二、哲学的学科属性	19
三、马克思主义哲学的理论本性	22
四、哲学教育的“哲学方式”	35
第二章 哲学教育的现实诉求	45
一、素质教育意义的探寻	45
二、哲学教育在素质教育中的定位	55
三、哲学教育理念的建构	60
四、哲学育人功能省察	69

中篇 生活化教育语境中哲学教育文本的审视

第三章 传统哲学教育文本的反思	81
一、哲学传统教科书的生成	81
二、“体系之争”：实践唯物主义出场	99
三、走向“后教科书”时代的思考	110
第四章 哲学教育文本的生活化叙事	119
一、哲学教育的文本、话语和叙事	119

二、哲学教育生活化：理论依据和话语背景	123
三、哲学教育文本生活化之叙事方式	129
四、哲学课堂话语：专题讲授和案例分析	143
五、哲学教育生活化空间和场域的拓展	151
第五章 哲学教育文本理解和解释中的方法论问题	154
一、教化与教养	156
二、知识与智慧	160
三、“形上”与“形下”	170
四、原本与阐释	179

下篇 信息化语境中哲学教育模式的思考

第六章 哲学教育在信息时代的境遇	193
一、电子媒介文化教育的隐性方式——“哲学教育”	193
二、电子媒介文化对哲学教育的认知重构	196
三、青年文化对主导话语的解构	201
四、哲学教育话语重组的若干思考	215
第七章 哲学教育主体间性的教学模式	220
一、教学模式：哲学教学方法改革的实践探索	220
二、从客体性到主体性和主体间性	226
三、互动、体验和对话：主体间性之哲学教学策略	245
第八章 哲学教育中的媒介整合	253
一、哲学教学媒介述略	253
二、哲学课程教学的多媒体组合	257
三、哲学教育的网络叙事	268
主要参考书目	275
后记	281

导 言

话语和语境是一对相关的概念。这对来自语言学的概念，现在已被普遍应用于文学、社会学、政治学、教育学和哲学等多个学科中。本书虽然并非从某个学科视域专门去研究这些概念，但本书论题的研究基点又与之密切相关。因此，有必要对之作简要的分析说明。

话语，是指对某一主题或目标的谈论方式，包括口语、文字以及其他的表述方式。^①换言之，话语是一种有特定目的的使用语言的活动，从更宽泛的意义上讲，它还指某种知识、理论以至文化的阐释和传播方式，即某个类型语言的运用，如“政治话语”、“科学话语”或“教育话语”等。本书研究的马克思主义哲学教育问题，也是把这一教育作“话语”理解，即把它视为以某种特定目标或主题为言说、阐释和对话的活动。当然，这种教育从广义或“大教育”来说，无疑可分为多种不同方式，如课堂教学或“讲坛哲学”、学术讨论或“论坛哲学”、媒体导播、党政机关宣传等。为避免论题太过于宽泛，本书的讨论主要集中在学校教育的话语上。

语境是话语或语言使用的环境。在语言学中该词原本指言语和文字的前言后语或上下文、上下句的关系。从扩展和哲学向度看，语境可指话语的情景、境况、背景和环境等。这两层意思是一致的，实际上说明语境是话语的一切内在和外在的制约因素。人们对语境问题的关注，一个重要原因，在于语境是话语中意义生成的前提和制约条

① [英] 诺曼·费尔克拉夫著，殷晓蓉译：《话语与社会变迁》，华夏出版社 2003 年版，第 1 页。

件。这就是弗雷格提出的“一个语词只有在语句的语境中才具有意义”^①这一著名准则。因此，语境的内涵是“为意义确定某种特定的语言环境”。^②语境作为话语的意义生成所依赖的内在制约因素和外部社会环境表明：每一种话语的意义都受整体语境所规定，不同语境会生成话语的不同意义，语境转换必然导致话语意义的变换或重构。

语境与话语深层的意义生成关系以及动态复杂的相互作用，使语境论有重要的方法论价值，开启了对马克思主义哲学教育研究的新思路。以下仅作两点分析：

其一，语境对话语的制约，说明语境是话语意义生成的基底。语境分析，有利于透视和追问马克思主义哲学教育的意义“何为”与“为何”的理论前提。对“前提预设”的审视，是确定一种话语合法性和合理性的根据。解释学认为，文本的意义在于理解，理解依赖语境。这里的语境就是主体与文本及其作者对话、交流的语言场域。文本的理解或解释，既不能忽视文本及其作者特定的语境，也不能无视主体当下的语境，应促使解释对象的“视域”与解释者“视域”相融合，并在主体间性或“意义共享”中生成文本的“可能意义”。这就是说，话语的意义问题是一个在特定语境中各要素（主体、客体、媒介等）之间协调一致的问题。这对于我们理解马克思主义哲学教育话语的“困难”是有帮助的。

以人们曾经关注的马克思主义哲学教育教学的“话语困境”为例。这种话语困境的一个明显原因，是教学中教师主体和学生主体双方共识域的缺乏，即共同话语的缺失。对这一现象固然可以从话题及其内容以至阐释方式去寻求原因，但深层分析，根源在于语义共识的缺失，即教育的主体之间、主体和客体之间对这一教育的目标未能达

① [德] G·弗雷格，王路译：《算术基础》，转引自涂纪亮：《语言哲学名著选辑》，三联书店1988年版，第35页。

② 郭贵春：《语境与后现代科学哲学》，科学出版社2002年版，第193页。

到“意义共享”，致使教育中缺乏相互理解、相互肯定和相互认同。回答“意义共享”何以缺失，就要分析这种教育话语的语境，找出支配话语不同意义的规则。

其二，话语的意义“存在于语境的关联之中”，“意义的整体规定性必须通过语境的结构性去体现”。^①“语境”（Context）一词，从词源学上看源自拉丁语 *texere*，有编织、交织、结合之义。可见语境体现为一种关系，是一个联结着话语各个要素的“结”。追寻话语的意义，就要分析语境的结构，通过结构的现实规定性和内在逻辑性揭示话语的整体意义。在这里，语境的要素在不同视角考察固然有所不同、复杂多样，但一般至少包括以下项目：（1）话语的文法规则、语义逻辑和前后关联；（2）主体的理解前结构；（3）话语及其主客体的历史背景、社会背景和理论背景的关联。对语境的结构分析，也就意味着，要在时间和空间相统一、历史与逻辑上相一致的前提下，整合主体与客体、精神与世界、观察与陈述、经验与理论、事实与价值、显在与潜在等等一切话语的要素，以结构决定功能的系统论原理为指引，寻求由结构的现实规定性所展示的话语整体的动态功能（意义）。这一方法论原则，有利于我们克服传统认识论中把主体与客体、精神与世界、事实与价值等二元分离的认识途径，全面理解马克思主义哲学的教育问题，寻求其教育话语的“应然状态”。

比如，在教育话语中，一般认为一种话语方式（如课堂教学）是由主体、客体（教育文本）、教学媒介等构成要素组合而成。这当然不错，但恰恰容易忽视的是制约这些要素的语境。仅就师生主体而言，教与学是对教育文本理解的过程，师生主体的理解前结构何以制约各自的理解活动？双方的理解是否达到意义共享？进而言之，制约教育话语方式构成的内在“教育语境”（教育的目标、功能、政策、体制、资源等）和外在的当下“社会语境”（经济、政治和文化）在其中又是如何关联和怎样起作用的？对这些语境关涉的问题，都不能不去考察和审视。这给我们一个启示，思考马克思主义哲学教育的每

^① 郭春贵：《论语境》，载《哲学研究》1997年第4期。

个具体问题，都要考虑这些问题的多重语境，以透析问题的种种历史与现实的规定性，展开问题理解的多种可能性空间，以寻求解决问题合目的性和合理性的策略。

再举一个教育实践的例子。人们只要反思我国改革开放 30 多年来高校马克思主义哲学的教育教学改革，不难发现，致使改革成效不足的其中一个原因，在于改革的立场往往站在教育者一方，较为缺少设身处地从学生立场上思考，尚未形成师生协调、一致的语境，存在着师生二元分离的思维模式。突出表现在，改革缺乏学生的积极参与和对学生学习动机和心理等问题的高度关注和研究。高校哲学教育改革，无论是对“传统哲学教科反思”还是对“哲学教学方式探索”，一条清晰的主线，是围绕着“教什么”和“怎样教”而展开。而就学生中为什么存在对这一课程不感兴趣的现象也有触及、有所研究，对其成因也作过多角度的调查分析。但总体而言，都较少深入探究学生学习心理和动机的问题，即为什么“需要学”和“如何学”的问题。哲学教育教学改革在相当大程度上，成了教师的事、专家的事，似乎与学生无关。如此一来，一些高校在哲学教育教学改革中，对学生在当下社会环境形成的就业潜在压力、应试教育下的学习压力、长辈对成才过高期望的心理压力等诸多“实际问题”，缺乏足够的关注，哲学教育教学在相当程度上，依然是脱离现实生活世界的“形上说教”；对信息时代电子媒介文化、网络文化对学生的社会化方式、生存方式、思维方式和情感模式的影响，也缺乏深入研究，满足于能够在课堂中运用多媒体手段展开教学，甚至把哲学教育简单视之为哲学知识传授，忽略了作为理论思维能力之哲学素质的培养，更有甚者，是把应用性学科的教学测评标准和方式，套用于哲学教育和教学中，建立庞大的客观化、标准化试题库，使哲学教学脱离了传统的“政治化”模式后，又陷入一种“知识化”和“标准化”的模式，难以发挥哲学对学生思维方式训练和思想创新启迪特有的教育功能。总之，哲学教育改革学生主体“不在场”，势必容易使改革失去针对性或抓不准学生的思想实际。这大概是学生对这门课程兴趣不大的一个重要原因。

二

把马克思主义哲学教育问题置于“当代语境”思考，是本书的研究视域，也是本书的书名中所谓“新语境”的意指。但马上产生一种“困难”：语境一词本身的整体性和复杂性，使这个概念有极大的模糊性和无限的丰富性，如此，“当代语境”除了特定的时间性这一基本规定外，其他一切是不确定的，或者说有多种可能的涵义，需要进一步“限定”。

其实，语境与话语是相对而言的。话语有特定的语境，但转换视角，话语本身又可成为另一种或新话语的语境，语境在动态中就有无限的多样性和可能性。相对于话语某种意义的规约，语境可以是一个语句或语篇、一个文本、一种解释理论、一个理论范式、一个言语沟通情景，以至一定的社会经济、政治、文化等诸要素相互联结和相互作用的关联背景等等。因此，要确定语境，又必须返身去限定话语。这就要先明确我们在马克思主义哲学教育研究中要解决什么问题。

马克思主义哲学教育研究的根本目的，是为了解决教育实践的实效性问题，由此引申出本书的研究界域。笔者意图思考对一种教育活动的效果起制约作用的三个关键环节或要素：教育理念、教育文本和教育模式。也就是常说的教育目标和功能、教育内容和体系、教育方式和方法，它们涉及教育哲学中教育本体论、教育认识论和教育方法论的范畴。

相应地，本书思路是：以我国 30 多年来改革开放的社会实践和社会转型为“时—空架构”；以在上述背景关联下出现的社会精神文化生活的深刻变化为“分析框架”；以在上述的环境和背景中发生的马克思主义哲学及其教育改革的理论和实践反思为“思考路径”，审视马克思主义哲学教育中教育理念、教育文本和教育模式的建构问题。然而，在这样一种规定中“时代语境”仍然是“模糊”的，还需进一步“澄清”。这就要求进入学科和课程教育的视域，去确定对上述三个问题规约的“主导语境或优位语境”，才能明晰研究对象的

“界域”。为此，笔者进一步把哲学教育理念置之于素质教育的语境中、把哲学教育文本置之于生活化教育的语境中、把哲学教育模式置之于信息化的语境中展开思考。当然，把上述的考察对象相应“放置”在三种语境中，只是基于一种相对而言之逻辑“规约”或“约定”的考虑，因为上述语境是重叠交织而共同对哲学教育改革起作用的。然而，要紧的并不在于对研究对象界限作何种逻辑设定，研究的合理性在于，要把对象与一切相关要素及其中介、联结方式作辩证思考。

以上设计，构成本书一个相对独立的言说体系。全书以三篇八章组成。

上篇《素质教育语境中哲学教育理念的反思》分二章。第一章，探讨哲学的思维方式、学科特征和马克思主义哲学的本性，对哲学教育的内在规定，批判在特定语境中形成的诸种违背哲学教育内在规定之政治化、形式化和低俗化的哲学教育方式，探讨以“哲学方式”开展哲学教育的问题；第二章，在当下倡导的素质教育语境中，探究哲学教育理念的更新，论述哲学教育之本质观、目的观和功能观等基本理念，并深入探析哲学育人功能何以实现的问题。

中篇《生活化教育语境中哲学教育文本的审视》分三章。第三章，反思传统哲学教育文本（哲学教科书体系）生成以及学界对之批判、重构的历程，揭示该文本在“俄国化”和“中国化”语境中的嬗变及其成就与局限，总结改革开放语境中学界以哲学教科书反思批判为主题之哲学教育改革的收获与不足，思考走向“后教科书”时代应解决的若干关键性问题；第四章，进入当下倡议的生活化教育语境中，探讨哲学教育的生活化范式、哲学教育文本的生活化叙事，以及课堂话语的生活化建构等问题；第五章，从方法论层面，进一步探讨生活化哲学教育视域中哲学教育文本理解和解释应处理好的一系列关系。

下篇《信息化语境中哲学教育模式的思考》分三章。第六章，聚焦于多媒体和网络对青年学生社会化的全面介入，展示信息时代哲学教育的境况，分析电子媒介文化对哲学学习认知的重构、考察青年群

体文化（青年文化）对哲学教育主导话语的解构，提出哲学教育话语重组的问题；第七章，在我国社会信息化和哲学教学改革的语境中，考察哲学教学模式演变的逻辑和历程，论证体现生活化哲学教育理念之主体间性哲学教学模式及其实施策略；第八章，从教学媒介整合视角，集中探讨哲学教育中多媒体组合电化教学和网络化教学的问题。

三

对本书研究的定位，还有几点简要说明。

第一，对马克思主义哲学教育问题，本书力图以马克思主义哲学去反思这一哲学的教育，因此，重点在“教育”问题的思考。但马克思主义哲学教育与马克思主义哲学研究是无法分开的。这就必然涉及对马克思主义哲学本身的一系列学术上的思考。因此，在研究和叙述中难免会在“教育”和“哲学”上两边跳转。这是研究主题展开内在的逻辑要求，也再次印证了探讨某一学科或课程的教育教学问题时，学术研究和教学研究是密不可分的。

第二，一旦涉及马克思主义哲学的研究，马上碰到的难题是：我国改革开放 30 多年以来，仅就马克思主义哲学理论体系的变革而言，从建构理论的元哲学、研究范式到理论体系的结构、功能，以至其中的某一原理、某个范畴，学界都众说纷纭、莫衷一是，呈现出非常热闹的百花齐放、百家争鸣的态势，如果扩展至国际范围，那就更是气象万千。且不说各种新视野、新派别、新学说下出现的种种理论新观点层出不穷，就算围绕着传统马克思主义哲学理论的争议、论争，也是仁者见仁、智者见智。限于笔者才学识见和时间精力，难以对这一丰厚的学术资源加以全面的系统化疏理。因此，本书在很多情况下只能固守一种“自以为是”的立场，对在“教育”问题上必须涉及的马克思主义哲学“学术上”各种争论的观点，只作一定限度的综述或述评，除十分必要外，一般不作深入的展开论证。在一些论述中可能会出现只提出问题，不解决问题的不负责任的做法。

第三，关于理论研究和实践经验总结。本书是理论研究的著作，

按马克思主义哲学认识论理论联系实际的原则，当然要立足实践。但既是理论探究，就要注重学理分析。然而，马克思主义哲学教育最重要的始终是实践问题，因而本书不但努力以我国高校马克思主义哲学教育教学改革的实践经验为依托，而且在一些问题的讨论中会深入到“技术操作”层面。此外，还有本人长期在高校中从事马克思主义哲学公共课和专业课教学的经验概括，尤其是我和同事们一起在近20年来从事马克思主义哲学原理省级精品课程建设方面的总结和思考。这些经验上升到理论后或许并无普遍的指导意义，但可能会有某种参考价值。

教育在当代社会发展中处于优先发展地位。当今世界，经济全球化、科技进步、国际激烈竞争，各民族和国家都深刻认识到，知识和人才资源在提升综合国力和竞争力中起着决定性的作用。我国目前正处于改革开放的关键期，更迫切需要发挥人才资源的优势，建设创新型国家。而人才培育靠教育，这就充分显示了教育在社会发展中所具有的基础性、先导性和全局性的地位和作用。

当下我国义务教育、职业教育和高等教育的发展目标，是“全面实施素质教育”。^①这就明确了素质教育是中国当代教育改革和发展的大方向。它构成了我们思考哲学教育问题的特定语境。换言之，要进一步深化和推进马克思主义哲学教育的改革和发展，首要的任务就是转变哲学教育观念，建构起适应素质教育要求的教育新理念。

如果说，素质教育是哲学教育现实诉求的话，“哲学的本性”则是哲学教育的内在规定。所谓“哲学的本性”，是指哲学思维的特点、作为公共思想文化平台的哲学学科属性，以及马克思主义哲学的本质规定。这是哲学教育教学无论如何改革，都要坚守的。因此，把“哲学的本性”作为哲学教育理念建构深层的语境进行考察，是思考哲学教育问题的一个逻辑切入点。

① 胡锦涛：《在全国优秀教师代表座谈会上的讲话》，2007年8月31日。

第一章 哲学教育的内在规定

哲学的本质属性，属一个元哲学问题。它以“哲学是什么”或“什么是哲学”的追问方式，反思哲学的对象、性质、功能和意义等问题及其根据，探究哲学何以成为哲学的一般规定。在哲学的诸种“规定”中，核心是哲学思维方式。不同的哲学不仅有对象的区别，而且有思维方式的差异。

一、哲学思维的基本特点

哲学作为人类以观念把握世界的认识方式，是一种理论思维。对哲学思维的理解，可以从内容和形式两方面入手。就内容方面而言，哲学思维的特点是与哲学对象密切关联的。常说的“本体论（存在论）哲学”、“认识论（知识论）哲学”、“人本学哲学”和“实践论哲学”，所表明的是这些哲学有着不同的对象和对问题考察的基点以及思想理路，由此形成了这些学说各自的思维方式，即：“本体论的思维方式”、“认识论的思维方式”、“生存论或人学的思维方式”和“实践论的思维方式”。哲学对象是历史变化的，从其始源性视角或扩展性视域去考察哲学的思维，并非本书的任务。立足于哲学教育，需要从哲学思维的形式方面了解其基本特点。而这通常是把哲学与其他认识方式如科学、艺术、宗教等比较中概括出来的。当然，比较也有各种不同的角度和理解，因而哲学思维有多样性。其中，最主要的是以下两点。

1. 思辨性

思辨是哲学认识的基本方式。“思辨”在汉语中有慎思明辨之意，指做学问要审慎思考、精细分辨、阐明事理。在西方哲学史语境中，思辨是指对思想的辨析，它往往借助于概念而不依赖感官和经验进行

逻辑推论，即常说的抽象议论。在德国古典哲学中，思辨作为哲学一种基本的认识方式发挥极致，形成了黑格尔的“思辨哲学”。思辨也就成为一种超脱经验范围，凭借从“概念到概念”的纯粹逻辑推演而建构哲学理论体系的哲学运思方式。由此可见，思辨的基本涵义，是指不断地超越经验、事实和概念规定的限制，进行合乎逻辑性的推理。从这个意义上说，哲学思维的思辨性，是指一种“对经验实在和逻辑规定的超越性思考”，是“一种超越性的理性认识活动”。^①

哲学的思辨性，源于哲学思考对象的超验性。哲学对象尽管在历史上和现实中，有各种不同的理解和界定，但能够纳入哲学思考的问题都是超验的，即日常思维的经验 and 科学思维的实证知识难以把握的，需要上升到哲学的理性高度去审视。思辨对象的超验性又源于哲学对象特有的普遍性。亚里士多德认为，哲学作为本体论，是研究“实事之所以为是”，“寻求最高原因的基本原理”的学说；^②黑格尔指出，哲学可以定义为“对于事物作思维着的考察”；^③罗素得出“哲学的开始是一些人提出一个普遍性的问题”之结论。^④以上所论，无论把哲学看作追寻世界本原的形而上学，还是视哲学为“思维着的考察”即“思想的思想”的认识论，或者认为哲学是对普遍性问题的解答，都说明哲学对象具有“最大、最高、最深”的普遍性。

哲学的思辨是一种概念思辨。哲学对象的普遍性和超验性，决定了哲学思辨要以概念或范畴为中介。思辨是哲学的思考方式，但并非哲学独有。在日常思维中，也有凭借生活经验，以一种猜测性的整体

① 王天思著：《理性之翼——人类认识的哲学方式》，人民出版社2002年版，第103页。

② [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56页。

③ [德]黑格尔著，贺麟译：《小逻辑》，商务印书馆1980年版，第38页。

④ [英]伯兰特·罗素著，马家驹、贺霖译：《西方的智慧》，世界知识出版社1992年版，第6页。