

华大博雅·教育哲学研究丛书

精神与教育

——一种教育哲学视角的当代教育反思与建构

王坤庆 著



华中师范大学出版社

华大博雅·教育哲学研究丛书

王坤庆 总主编

精神与教育

——一种教育哲学视角的当代教育反思与建构

王坤庆 著



 華中師範大學出版社

新出图证(鄂)字 10 号

图书在版编目(CIP)数据

精神与教育——一种教育哲学视角的当代教育反思与建构/王坤庆著. —武汉:华中师范大学出版社,2008.12

ISBN 978-7-5622-3856-0

I. 精… II. 王… III. 教育哲学—研究—中国 IV. G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 201103 号

精神与教育

——一种教育哲学视角的当代教育反思与建构

© 王坤庆 著

责任编辑:张红梅

责任校对:张 钟

封面设计:罗明波

编辑室:文字编辑室

电话:027-67863220

出版发行:华中师范大学出版社

社址:湖北省武汉市珞喻路 152 号

邮编:430079

电话:027-67863040,67863426,67867076(发行部) 027-67861321(邮购)

传真:027-67863291

网址:<http://www.ccupress.com>

电子信箱:hscbs@public.wh.hb.cn

经销:新华书店湖北发行所

印刷:湖北新华印务股份有限公司

督印:章光琼

开本:880mm×1230mm 1/32

印张:11

字数:265 千字

版次:2009 年 6 月第 1 版

印次:2009 年 6 月第 1 次印刷

印数:1-5000

定价:30.00 元

欢迎上网查询、购书

敬告读者:欢迎举报盗版,请拨打举报电话 027-67861321

总 序

教育哲学是教育研究中最具理论色彩的内容,也是我国目前教育学原理学科中唯一从哲学角度探讨教育问题的学科,因此,从教育哲学的学科归属来看,它既是哲学的应用学科,又是教育学的分支学科。不过,从中外教育哲学学科存在的实际情况看,似乎哲学界对其不够重视,这正如当代美国教育哲学家奈尔·诺丁斯(Nel Noddings)所说:“与其他哲学分支不同的是,教育哲学很少在哲学系中开设,如同法律或医学哲学经常在法学院或医学院开设一样,通常教育哲学是在教育学院或教育系开设。”^①不过,课程开设是一回事,从事研究则是另一回事。从历史上看,无论中外,真正的教育哲学研究乃是来自哲学家对教育理论的关注,历史上沉淀下来的教育理论精品,离开了哲学家的贡献,几乎没有多少内容。难怪中外教育哲学大家都发出感叹,真正的教育理论离不开哲学的支撑。王国维说:“不通哲学而言教育,与不通物理、化学而言工学,不通生理学、解剖学而言医学,何以异?”^②张岱年先生认为,中国古代哲学是教育家的哲学,哲学与教育哲学、哲学家与教育家几乎是同一的。美国

① [美]奈尔·诺丁斯著,许立新译:《教育哲学》,北京师范大学出版社2008年版,第1页。

② 转引自侯怀银:《国学视野中的教育学——王国维及其教育研究》,载《中国教育科研报告》2007年第4期。

教育家杜威也曾说过,教育哲学“并非把现成的观念从外面应用于起源与目的根本不同的实践体系:教育哲学不过是就当代社会生活的种种困难,明确地表述培养正确的理智的习惯和道德的习惯的问题。所以,我们能给哲学下的最深刻的定义就是,哲学就是教育最一般方面的理论”^①。正是基于哲学家对人生意义的透彻感悟,英国教育家斯宾塞甚至断言:“真正的教育只有真正的哲学家才能实施。”^②因为,从育人的根本来看,教育的本质在于引导人生,引导人们选择人生,这就如同苏格拉底所说,未经选择的生活不值得过。

以哲学为基础研究教育,其作用主要体现在三个方面:其一,哲学观为教育研究提供方法论。任何真正的教育理论总有其哲学世界观基础,夸美纽斯的《大教学论》以培根的归纳法为基础,通过对经验和自然的归纳,提出了以自然适应性为基准的经验主义教育学;赫尔巴特的《普通教育学》建立在唯理论哲学基础上,主要运用演绎法,其教育学理论被称为理性主义教育学;斯宾塞是19世纪中期的实证主义者,他的《教育论》一书由于推崇科学知识的教育价值,也一直被人们看做是实证主义教育学的代表作;杜威作为实用主义哲学大师,其《民主主义与教育》乃是运用工具主义的方法论写成的20世纪教育经典。在哲学为教育研究提供方法论的问题上,叶澜教授有过非常明确的表述:随着时代的变迁,一方面教育学和哲学本身都发生了很大的变化,另一方面教育学的理论基础也有一种日趋拓宽的趋势,然而“哲学在教育研究方法论体系中处于最高层的地位没有变化,即使在‘教育学’闹‘独立’的时期也是这样。而且,随着时代的发展,这种

① [美]约翰·杜威著,王承绪译:《民主主义与教育》,人民教育出版社2001年版,第347页。

② 转引自范寿康:《哲学与教育的关系》,载《学艺》杂志1930年12月(第11卷10号)。

地位变得越来越突出,越来越被人自觉地意识到”^①。其二,哲学思维方式为教育研究提供认识教育问题的思维范式。“教育哲学”在英语国家有两种表达,即 Philosophy of education 或 Educational philosophy,前者一般是从哲学出发看教育,运用哲学思维方式探究教育问题,形成对教育的根本看法,后者是从教育问题出发,寻找哲学上的根据,为教育问题的解决提供哲学背景。如存在主义哲学运用于研究教育,人们从存在主义哲学的根本原理“存在先于本质”出发,认定教育就是要引导人为了一个真正的人的本质的实现而选择和超越,每个人都是他自己的创造者,任何别人规定的本质都不能够代替他本人的认定和追求,将个人在教育中的地位提升到以前的教育哲学中所没有的高度。再如分析教育哲学,是运用分析哲学的语言分析方法去甄别教育中的基本概念,以期建立一种科学的教育概念表达系统,提升教育理论的科学水平,正因为在教育哲学研究方法上的根本突破,在分析哲学影响下的教育哲学研究范式曾占据这个研究领域达 30 年之久^②。即使是新近兴起的后现代哲学,也为当代教育哲学研究提供了新的方法,如解构的方法、反本质主义的方法等。不过,不管哲学方法如何影响教育研究,教育研究中的“形而上学”方法始终是哲学影响教育的基本方法范式,离开了“思辨”,教育哲学就不成其为“哲学”了。其三,哲学的基本结论或观点为教育研究提供立论的基础。例如,任何一种哲学都有其关于人的形象的假定,不同的人的形象的假定对教育而言,就是一种人的培养的导向,教育的目的总是根据对人的形象的假定来设计的,并制约和影响着教育的全过程。卢梭关于“自然人”的假定,使他提出了教育的根本

① 叶澜著:《教育研究方法论初探》,上海教育出版社 1999 年版,第 129 页。

② [丹麦]S. E. 诺登博:《西方教育哲学近 25 年发展趋势》,载联合国教科文组织教育研究所主编《国际教育评论》(International Review of Education) 1979 年出版的纪念该刊创刊 25 周年专号。

目的是培养“自然人”，并设计了“自然教育”的全部运行框架和秩序；席勒认定人只有达到审美的境界，才是人的真正解放的象征，于是，审美教育成为席勒所追求的理想教育，人是在审美中实现解放的；马克思关于人的“社会本质”的规定，使得所有马克思主义教育学都围绕人的社会化来培养人，人的最终归宿是处理好社会关系；斯普朗格的“文化教育学”基于“文化人”的假定，认定教育就是造就“文化人”，并通过具有文化品格的人使历史文化能够再传和延续；后现代哲学关于人的不确定性描述，既为教育提供了人的生成场景，也为引导人们从生成的人、发展中的人去看教育和学生提供了认识路径。可以说，一种哲学就是一种教育观的依托和来源，或者说，任何形式和取向的教育观念，都有其哲学基础。

就我国教育哲学的发展来看，我们在总体上承认其发展进步的同时，也应该看到其落后和薄弱的一面，特别是与国外教育哲学的繁荣相比较，更需要人们认真深入地思考和研究。在我看来，中国教育哲学落后的一个重要的表征，就是理论思维上不去。有人指责教育理论脱离实际，我倒认为是教育理论还没有从实际中脱离出来而成为真正的理论，许多研究不过是现象的描述或重复劳动，殊不知，在研究领域里的重复劳动是没有任何价值的。真正的理论是什么，就是爱因斯坦说的“普遍定律的寻求”，是根本教育观念上的突破或“格式塔转换”。虽然我们不奢望在短期内根本改变我国教育哲学落后的现状，但应该鼓励人们更多地教育哲学研究领域进行深层的耕作。编辑出版本套丛书，其基本目的就是鼓励和倡导教育学者在理论研究领域做艰苦的探索，提出一家之言，并做到言之有理，持之有据，用新说和新见来丰富教育理论园地，也尽可能对改善教育实践有所裨益。

本丛书的基本构想就是选择国内教育学原理专业的博士学位论文及教育理论研究者的相关著作，尤其关注运用哲学方法研究教育的优秀博士学位论文。就丛书涵盖的学术领域来看，我觉得凡是研

究内容为教育基本理论、教育哲学、教育美学、教育文化学、教育伦理学、元教育学、教育学史、教育研究方法论、高等教育哲学及相关理论研究的前沿性研究成果,均在本丛书选择之列。希望经过若干年的努力,形成展示教育哲学研究成果的一个平台和阵地,既为中国教育哲学的发展,也为繁荣教育理论做一点实际的工作。作为丛书主编,我真诚希望得到教育学界诸位长者和同仁的支持和扶助,更欢迎高质量的研究成果进入本丛书系列。

笔者忝列为主编,为丛书所写的上面这些话算是一个教育哲学工作者的感言,不当之处祈请方家指正。

王坤庆

2008年8月31日

目 录

第一章 绪论·····	(1)
第二章 论精神 ·····	(15)
2.1 何谓精神·····	(15)
2.2 中国人论精神·····	(22)
2.3 西方人论精神·····	(28)
第三章 马克思的精神旨归 ·····	(47)
3.1 实践——对精神的超越·····	(48)
3.2 劳动——人的解放的手段·····	(63)
3.3 对马克思的误解·····	(67)
3.4 精神的皈依·····	(78)
第四章 人类精神的本质 ·····	(81)
4.1 人性探索的三个圆圈·····	(81)
4.2 精神性的三个层面·····	(85)
4.3 精神发展的当代危机·····	(97)
4.4 自由——人的精神本质 ·····	(108)
第五章 精神教育·····	(127)
5.1 东方神话的破灭 ·····	(128)
5.2 精神教育思想历史考察 ·····	(135)

5.3	当代精神教育研究概览	(153)
5.4	精神教育内涵	(171)
5.5	精神教育的几个相关问题分析	(191)
第六章	精神教育的根本尺度	(205)
6.1	两个尺度	(205)
6.2	人的主体性——精神教育的基本尺度之一	(209)
6.3	人的自由性——精神教育的基本尺度之二	(219)
第七章	精神教育的三重定位	(229)
7.1	观念:变革的先导	(229)
7.2	寻求新的教育精神	(237)
7.3	重构新的教育目的	(241)
7.4	发现新的教育途径	(252)
7.5	对三级教育的思考	(256)
第八章	精神教育的几个基本信念	(260)
8.1	解放儿童	(263)
8.2	学会生活	(266)
8.3	追求崇高	(269)
8.4	完善人格	(273)
第九章	精神教育实施策略	(277)
9.1	知识	(280)
9.2	劳动	(285)
9.3	交往	(288)
9.4	读书	(291)
9.5	闲暇	(296)
9.6	修养	(301)
结束语		(306)

附录 作者攻读博士学位期间科研成果要目·····	(309)
参考文献·····	(311)
后记·····	(337)
再版后记·····	(339)

第一章 绪 论

当今的社会发展问题研究中,主要存在着两种价值取向和思维模式:物的取向和实证的方法与人的取向和理解的方法。注重物的增长和实证方法的人们重视的是社会发展中的某些外在的、量化的方面,认为社会的发展意味着知识的增长、征服自然能力的提高、物质财富的积累等,其具体的指标主要反映在如国民人均收入、增长率等物或经济的量化方面,研究方法和具体措施往往借助自然科学方法和技术。注重以人的发展为取向的人们,侧重从理解的角度解释社会进步对人的价值意义,强调社会进步最终是以人的发展为尺度的。1995年世界发展首脑会议通过的《行动纲领》中就明确提出社会发展应以“人为中心”的发展战略,发展的“最终目的是改善和提高全体人民的生活质量”。他们在指出“物的取向”的片面性的同时,对由此而造成的对自然资源的掠夺性开发和对人的冷漠进行了反思,认为这是传统的社会发展观给人的生存境遇带来的更严重威胁。因此,呼吁重建以人为中心的发展价值体系,重视人的和谐发展,重视包括物质生活条件的改善在内的人的全面的生活质量提高,强调社会发展和人的发展都应该走文化内涵发展的道路。

在这种新社会发展观和研究思路的影响下,当代教育的地位和作用凸显——财富蕴藏其中,并在社会发展和个人发展中起基础性作用。“教育的使命是多么崇高啊!它需根据每个人的传统和信仰,

在充分尊重多元化的情况下,促使每个人将其思想和精神境界提高到普遍行为模式和在某种程度上超越自我的高度”,这甚至“关系到人类的生存问题”^①!本书试图以这种新的社会发展观和教育理念为参照,探讨教育在促进人的精神发展方面的价值和意义,旨在有效地提升人的生活质量和警示社会发展的基本向度。

从本质上说,教育是一种培养人的活动。自古以来,只要被人们称为“教育”的活动,无一不是围绕着这一特性来展开的。可是,就连这样的常识性问题,曾一直困扰着我国教育理论界,以至酿成了20世纪80年代初的一场关于教育本质问题的大讨论。经过人们的认真思索和反省,大家一致认同,离开了培养人这一本质属性,教育就失去了存在的基础。

多年来,通过研读教育著作和不断地沉思,我觉得,人们对于“教育是什么”谈论得太多,以致结论太杂、太乱。从语义分析哲学的观点看,追问“教育是什么”是试图准确揭示教育的本质属性,以便在“科学”的层面上给教育以定位或定论,可是,如此繁多的关于“教育”的定义,谁是谁非,我们反而一时难以决断。于是,教育研究中那些追求“科学”的思维方式只好承受来自不同方面对它“非科学”的指责。我们思考教育问题为什么不能换一种思路,即由“教育是什么”转向追问“什么是教育”,后者更多地要求人们回答他所认同的教育是什么,而不是要求所有人同意某个人说的“教育是什么”,这样,关于教育问题的思考可能会获得更广阔的思维空间。

笔者案头摆着两本书,一本是张巽根的《教育是什么》,一本是雅斯贝尔斯的《什么是教育》。读后,掩卷沉思良久,我觉得,沿着“教育

^① 联合国教科文组织教育丛书:《教育——财富蕴藏其中》,教育科学出版社1996年版,第5页。

是什么”的思路走下去,我们的道路只能是越走越窄(虽然我不否认该书作者所做的努力,且这种努力是许多人所不及的),而循着“什么是教育”的思路走下去,也许我们会得到一些前人所未有得到的东西,或对已有的说法求得更加完整的证明。

关于“什么是教育”,历史上很多人做过不同的解释,有所谓“内展说”(卢梭、福禄培尔、杜威)、“外铄说”(荀子、赫尔巴特);也有所谓“连续性教育”、“非连续性教育”(波尔诺夫);还有“主知”(苏格拉底、斯宾塞)、“主情”(休谟、舍夫茨别利)、“主意”(康德、费希特)、“主美”(那托尔普、蔡元培)、“主德”(赫尔巴特、涂尔干)诸说。所有这些关于教育的解释,都是从某个侧面反映了教育的属性。从马克思所讲的“整个历史也无非是人类本性的不断改变而已”^①的角度看,真正的教育乃在于从人和社会的需要出发,既赋予人从事社会生活的能力,也提升人的精神发展的水准,使人性在合乎自然规律和社会规律的总体框架下,不断向更高层次和更加完满的程度攀升。教育,立足于社会和历史的背景之下,既对人性进行拓展,使其丰满和富足,也对人性进行超越,使其不断达到更新、更高的水平。

严格地说,关于人性问题的研究,涉及许多学科,如哲学、生物学、社会学、人类学、心理学、宗教学、教育学等,所有这些研究基本上回答两个问题:人性是什么(what human beings are)和人性应该成为什么(what human beings should become)^②。每种教育哲学,或者明确,或者不太明确,都包括人性理论。教育家确立教育目的,或

① 马克思:《哲学的贫困》,见《马克思恩格斯选集》第1卷,人民出版社1972年版,第138页。

② 参见 J. M. Chambliss (ed.), *Philosophy of Education: An Encyclopedia*. New York, London: Garland Publishing, Inc. 1996, p. 282.

为了达到目的而选用方法,主要取决于他所认同的人性观,或人性是什么,或人性应该成为什么。^①古今中外学者论人性,基本上是沿着“善”与“恶”的价值思路去认识的,于是便有所谓“性善论”(孟子、卢梭)、“性恶论”(荀子、奥古斯丁)、“性有善有恶论”(世硕、康德)、“性无善无恶论”(老子、孔德)诸说。在所有这些论述中,以“性善”、“性恶”说影响为最大,进而推衍出基于这两种人性观的教育观——“内展说”与“外铄说”。现代人谈人性,多采用两分法,即分别从人的自然属性和社会属性去认识人性,或认为人性兼具自然属性与社会属性。同样,由此也推衍出相应的教育观,即教育目的论的“个人本位论”与“社会本位论”,抑或兼顾社会与个人的需要,试图将人的发展和社会发展通过教育协调起来。

在上述有关人性与教育观的论述中,一个显而易见的缺失是忽视甚至否认了人性的精神属性存在这一事实,从而导致教育长期以来对人的精神世界发展的冷漠和遗忘。

关于人性的精神维度的存在,实际上有不少的思想家早有所认识,只不过我们没有将其与教育联系起来,进而形成人们应有的教育观罢了。爱尔维修于1758年著《论精神》(De L'Esprit)一书(该书英译为“Essays on the Mind”),明确地将人的本质定位于人的精神性,并认为对于人的本质而言,善与恶都是奇怪的,它们两者都是后天获得的^②。他指出,人在精神上的不等,是他们所受教育的结果,并由此推出他的“教育万能论”(education can do all)。丹麦哲学家克尔凯戈尔认为,“精神就是自我”^③,人正是通过精神的存在与追

① 参见 Philosophy of Education: An Encyclopedia. p. 282.

② 参见 Philosophy of Education: An Encyclopedia. p. 257.

③ [丹麦]克尔凯戈尔:《致死的病》,普林斯顿大学出版社1980年英文版,第13页。

求,才体现出强大的生命力,“精神是自我存在中的一种具有动力学特征的因素”^①。俄国哲学家别尔嘉耶夫一贯坚持:自由高于存在,精神高于自然,主体高于客体^②。他写作《人的奴役与自由》一书,就是旨在通过精神的变革使人摆脱受奴役的状态而走向自由,实现对人的精神解放,并且,“只有完整的精神生活才能揭示真理和存在”^③。

在当代,对人性的精神存在的关注和论述,已愈来愈成为人们议论的焦点和要解决的社会问题的中心。针对现代社会物质的繁荣对人的精神生长空间的挤压,弗罗姆悲观地叹息:“我们中的大多数人在生活还没有开始的时候就死去了,这是一个悲剧。”^④为此,他倡导“人必须去寻求存在矛盾的更好的解决办法,寻求与自然、他人以及自我相结合的更高级形式,这正是人的一切精神动力的源泉,也是人所有的激情、感情和焦虑的源泉”^⑤。当代美国教育家康茨也指出,“在历史的进程中,教育服务于每一种人设计或创造的目的或学说”,如果我们不否认这一点,今天,就必须设计一种旨在“解放人的心灵并服务于人类进步事业的学校教育”^⑥。

① 转引自[美]艾尔罗德著:《克氏假名著作中的存在与生存》,普林斯顿大学出版社1975年英文版,第29页。

② 参见[俄]别尔嘉耶夫著,徐黎明译:《人的奴役与自由》,贵州人民出版社1994年版,第4页。

③ [俄]别尔嘉耶夫著,董友译:《自由的哲学》,学林出版社1999年版,第28页。

④ 转引自郭永玉著:《孤立无援的现代人——弗罗姆的人本精神分析》,湖北教育出版社1999年版,第40页。

⑤ E. Fromm, *The Sane Society*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965, p. 31.

⑥ George S. Counts, *Education and the Foundation of Freedom*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1962, p. 62.

我以为,人性的全称结构应是人的自然属性、社会属性与精神属性的统一。教育不过是为人的发展准备条件,它总是试图展现人的自然禀赋,赋予人社会生存的能力,同时塑造或拓展一个人的精神世界。一个受过教育的人,如果在精神世界上未获得应有的发展,既是他的不幸,也是教育的失败,也必定带来社会发展的阻滞。

面对当代科学技术迅猛发展对人的发展空间的挤压,每一个关心教育、关心自己发展命运的人都在思考:物质的繁荣和技术的进步带给我们的全都是生活的安逸和舒适吗?其实不然,在振聋发聩的现代化鼓噪声中,我们在不知不觉中失去了许多美好的东西。

记得小时候,父亲出远门,回家时给我带来一小包棒棒糖,我的心情是何等的高兴和激动。想想今天的孩子,他们还能不能找到这份真挚善良的情怀?“易拉罐”式的一次性消费品不仅养成了孩子们即用即扔的消费习惯,更造成了不愿意付出艰苦劳动就能坐享其成的生活习性和思维模式,致使人类艰苦的探索过程和孜孜不倦、奋力以求的精神品质被简单、实用、侥幸等心理倾向所代替。你只要看看中国足球队一旦输球后那种束手被擒、惊慌失措、溃不成军的样子,就能深切体会到我们民族意志品质的脆弱。一个整天吵闹着要穿名牌、听高级音响的中学女生,看到自己的父亲冒雨去给学生补课,母亲顶着烈日叫卖玉米棒子的情景时,发出的感叹竟然是父母无能!蒋子龙先生在一篇文章中嗟叹“城里人吃·什么”,就是因为大米掺沙、面粉不纯、猪肉注水、蔬菜被施以大量农药,甚至连喝的水也被严重污染。人的良知和情感在商业化的潮流中全线溃败。我们在追求现代化的过程中是以毁坏人的需要为代价,我们在谋取利益时是以损害良知为前提的。这是何等可怕的精神退化和堕落!