




国家出版基金项目
NATIONAL PUBLISHING FUND PROJECT


当代中国教育学人文库

回归 本真

冯建军 著

“教育与人”的哲学探索



 中国人民大学出版社



国家出版基金项目
NATIONAL PUBLISHING FUND PROJECT

当代中国教育学人文库

回归 本真

冯建军 著

“教育与人”的哲学探索



中国人民大学出版社
· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

回归本真：“教育与人”的哲学探索/冯建军著. —北京：中国人民大学出版社，2019. 5

ISBN 978-7-300-26417-2

(当代中国教育学人文库)

I. ①回… II. ①冯… III. ①教育哲学-研究 IV. ①G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 258303 号

国家出版基金项目

当代中国教育学人文库

回归本真：“教育与人”的哲学探索

冯建军 著

Huigui Benzhen: “Jiaoyu yu Ren” de Zhexue Tansuo

出版发行 中国人民大学出版社

社 址 北京中关村大街 31 号

邮政编码 100080

电 话 010-62511242 (总编室)

010-62511770 (质管部)

010-82501766 (邮购部)

010-62514148 (门市部)

010-62515195 (发行公司)

010-62515275 (盗版举报)

网 址 <http://www.crup.com.cn>

经 销 新华书店

印 刷 北京鑫丰华彩印有限公司

规 格 170 mm×240 mm 16 开本

版 次 2019 年 5 月第 1 版

印 张 19.5 插页 1

印 次 2019 年 5 月第 1 次印刷

字 数 339 000

定 价 68.00 元

版权所有 侵权必究

印装差错 负责调换

作者简介



冯建军，教育部“长江学者奖励计划”特聘教授。现任教育部人文社科重点研究基地南京师范大学道德教育研究所所长、南京师范大学教育科学学院副院长，兼任国家教材委大中小学德育一体化专家委员会委员、中国教育学会中青年教育理论工作者分会理事长。主要从事教育基本理论、教育哲学、公民与道德教育研究。在《教育研究》《高等教育研究》《光明日报》等刊物发表学术论文二百余篇。著有《当代主体教育论》《生命与教育》《教育公正：政治哲学的视角》《教育的人学视野》《公民身份认同与学校公民教育》《当代道德教育的人学论域》等，主编《教育基本理论研究20年》《中国教育哲学研究：回顾与展望》《中国教育改革四十年·学校德育》等。研究成果获得教育部人文社会科学优秀成果奖二等奖、全国教育科学优秀成果奖二等奖、吴玉章人文社会科学优秀成果奖青年奖、首届明远教育奖、江苏省哲学社会科学优秀成果奖一等奖。

内容简介


教育人学是教育哲学的当代形态，它以教育中完整的人为研究对象，研究完整的人及其教育的问题。本书以马克思主义人学思想为指导，分析批判了传统教育哲学本体论的思维方式导致的人的失落；以马克思主义的实践生成论代替传统本体论，从社会历史实践中人的存在规定出发，回到“具体的人”，回归教育的本真。

本书依据中国社会发展的现实与趋势，探讨了主体与教育、生命与教育、公民与教育、教育承认正义与美好教育生活等教育人学主题，确立了教育人学的思想，并主张以教育人学思想引领新时代的教育改革。新时代的教育改革必须回归育人初心，回归教育本真，确立人是教育的原点，坚持育人为本，唤醒主体生命自觉，激扬生命潜能，培育在全面发展基础上的“自由个性”。

本书以人学视野审视教育问题，建构教育理想，适合充满激情和理想的教育工作者阅读。

策划编辑 王雪颖

责任编辑 徐小玲 陈虹 鲍宇龙

封面设计 

前 言

20世纪80年代以来,我国教育学科迎来了一个大的发展,众多交叉学科出现,诸如教育社会学、教育政治学、教育经济学、教育法学、教育文化学等,这些学科经过近四十年的建设,取得了长足的进展。遗憾的是鲜有教育人学的出现,更谈不上教育人学的学科建设。

这不能不令人生疑:人是教育的对象,教育是育人的活动,成就“人”是教育的目标。按理说,教育与人的关系最密切,教育人学应该最先出现,却为什么没有出现呢?教育社会学、教育政治学、教育经济学、教育法学等,尽管研究对象不同,但它们都是把教育当作社会现象来研究,是把教育当作社会系统来看待,而不是将其当作育“人”、成“人”的活动来对待。为什么我们把教育首先当作社会现象而不是育“人”、成“人”的活动呢?可能的原因如下:

第一,传统社会没有个人的存在。从人类社会的发展看,人类社会的发展分为三个阶段:第一个阶段是人的依附状态,从依附于自然到依附于社会。在依附阶段,只有群体,没有个人,群体作为实体支配着个人,个人是群体的化身。第一个阶段出现在原始社会和古代阶级社会。第二个阶段是“以物的依赖性为基础的个人的独立性”。这一阶段出现在近代社会。资本主义大工业和市场经济,解放了人,但资本主义的私有制,又把置于物的奴役之下,人为物役,导致人的异化。第三个阶段是“自由个性”阶段,这是人类社会可以预见的最高阶段。

第二,传统的社会观是一种机械的、无“人”的社会观。尽管现代社会为个体的发展提供了条件,但我们对社会的理解却是一种机械的、无“人”的社会观。我们把社会看作生产力和生产关系的矛盾运动,看作一个由机械因果关系支配和决定的自然过程,是不以人的意志为转移的,人在其中是起不到任何作用的,只能听任社会的摆布,只能依赖于社会而获得他的在场权。在这种社会观中,社会是和人、人的生活存在完全无关的实体,是一种与人相隔绝的超验结构,具有压倒优势和绝对支配地位。我们关注的是社会对人的塑造,把人视为社会中被动的客体,忽视了人对社会的创造,忘记了人是创造社会的主体。

第三,教育成为社会的工具,失身为经济、政治的奴仆。在传统社会观下,

只有社会才具有至上的价值，个人服从于社会的要求，个人是无足轻重、微不足道的。教育的根本价值就是满足社会需要，因此，教育就是社会的工具，教育成为了社会子系统，按照社会的要求运行，为社会服务，成为培养追逐社会目的的工具之工具，忘记了人的存在，忘记了成“人”的教育初心。因此，教育学也把教育当作一种社会现象研究，把教育学当作社会科学，而不是把教育看作成“人”的活动，没有去研究教育中的人及其存在、发展的规律。

历史地看，我们缺少教育人学的研究，既有社会发展阶段落后的客观原因，也有社会观片面认识的主观原因。受制于社会历史发展的阶段，在人类发展的依附性阶段，教育缺少对人的关注，有其客观必然性。但随着人类社会进入个人独立性阶段，教育就必须关注“人”，教育学就必须研究“人”，朝着人学的方向迈进。其原因同样可以从三个方面分析：

第一，从人类社会发展的阶段看，我们已经处在人类社会发展的第二个阶段，并正在向第三个阶段迈进。尽管世界各国发展进程不同，但人类社会作为整体，第一个发展阶段早已成为历史，近代以来的工业革命和市场经济，使人类进入了第二个阶段，个人主体开始出现。但这个阶段的个人主体是以占有物为特征的，是一种占有式的个人主体，人与人之间相互占有，形成“豺狼”式的对立关系。当代社会开始对个人主体性进行反思和批判，因为个人主体性在强调个人时，把他人当客体，这种个人主体性的思维方式造成了个人中心主义，狭隘的国家主义、民族主义，人类中心主义，等等。康德讲，人是目的，但不是指某个人是目的，而是所有人都是目的，是把每个人都当成一个独立的自我，一个平等的自我。因此，人与人之间的关系，就不是一种主客体间的关系，而是一种主体间关系。人类社会发展的第三阶段是生产力充分发展、私有制被消灭的“自由人的联合体”。《共产党宣言》指出：“代替那存在着阶级和阶级对立的资产阶级旧社会的，将是这样一个联合体，在那里，每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件。”“自由人的联合体”是理想的共产主义社会。从单子式个人主体性到主体间性，进而到类主体性，人与人之间的社会关系实现了变革，人与人之间、国家与国家之间的平等与关怀受到重视，使每一个主体都能够成为一个平等的存在，成为全球化时代“人类命运共同体”中的一员成为了价值追求。

第二，社会观的转型：转向建构以人为本的社会观。马克思在《关于费尔巴哈的提纲》中指出：“有一种唯物主义学说，认为人是环境和教育的产物，因而认为改变了的人是另一种环境和改变了的教育的产物，——这种学说忘记了：环境正是由人来改变的，而教育者本人一定是受教育的。……环境的改变和人的活动的一致，只能被看作是并合理地理解为**革命的实践**。”马克思所批判的这

种唯物主义就是近代的机械唯物主义，它只看到环境（社会）对人的塑造，看不到人创造了环境（社会）。马克思实践唯物主义把环境的改变和人的活动联系起来，主张人不仅是社会的产物，也是社会的建构者，是历史发展的推动者。社会发展不是一个自然的因果关系，而是人建构的，是人创造的，人是创造社会的主体。从机械唯物主义到实践唯物主义，有“人”的社会观被建构起来。在这种新型的社会观看来，社会的发展最终取决于个人的发展，社会发展首要的、最终的目的，是实现人的自由发展。

新中国成立后，我们确立了人民民主制度，保障了人民权利。尽管一段时间内，我们追求GDP的增长，但21世纪以来，我们反思这种单纯的经济增长模式，逐步转向科学发展观。科学发展观的核心是以人为本。以人为本，把依靠人民当作发展的根本前提，把提高人当作发展的根本途径，把尊重人当作发展的根本准则，把为了人当作发展的根本目的。我们发展生产力，发展教育、科学、文化，进行物质文明和精神文明的建设，都是为了不断满足社会成员日益增长的物质文化生活需求，不断提高人的素质，不断促进人的解放和人的发展，不断扩大人的自由，进而实现人的自由而全面发展的理想。党的十九大报告明确了新时代我国社会的主要矛盾是人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾。人民对美好生活的需求是社会发展的目标，这其中不仅蕴含着人的物质需求，更蕴含着对人的尊重和人的发展的要求。面对这一矛盾，必须坚持以人民为中心的发展指导思想，不断促进人的全面发展、全体人民的共同富裕。人的全面发展、人民的幸福生活成为社会发展的目标和追求。

第三，教育立场转向“人”，确立了“立德树人”的教育根本任务。由于受机械唯物主义无“人”社会观的影响，长期以来，我们的教育和教育研究不关注“人”，或者关注的是培养“工具人”。20世纪80年代以来，不断地有对工具性教育的反思和批评，“人是教育的出发点”，“育人是教育的原点”等观念开始出现，并且越来越得到理论界和实践界的认同，并转化为教育政策和行动。党的十七大报告提出，“坚持育人为本、德育为先”。党的十八大报告又提出“把立德树人作为教育的根本任务”，党的十九大提出要“落实立德树人根本任务，发展素质教育，推进教育公平，培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人”。从“育人为本”到“立德树人”，都把育人作为根本，将人的发展作为衡量的根本尺度，用人自我生成的逻辑去理解和运作教育，使教育真正回到人。正因为教育的立场转向了人，所以诸多学者提出了教育学是人学，是成“人”之学，试图从人学的角度认识教育和建构教育学。

我国对教育人学的研究刚刚开始。20世纪80年代末以来，我们主要是把教育人学作为一种人文思想或教育理念，强调“人”是教育的出发点，教育必

须回归“人”，教育的本质是人的自我建构的实践活动，教育就在于引导人过一种有意义有价值的生活，等等。这些观点批判工具性教育，使教育回归到“人”的原点，通过培养主体的人，引领社会发展，创造一个新的社会。

在我国现阶段，教育人学研究正在从一种思想向一门学科发展。作为一门学科，教育人学是运用人学的原理和方法，探讨教育与整体人之间关系及一般规律的一门综合性学科。教育人学尽管要运用关于人的研究多学科知识，具有综合性，但从性质上说，它研究整体人，而不是人的某一方面、某一特性，因此，总体上属于哲学。

哲学与人学的关系，在学界有不同的认识，主要有三种观点：第一，哲学就是人学。这种观点认为，“人”的奥秘在于哲学，哲学的奥秘在于“人”。“人”必须过一种哲学的生活，哲学也唯一地属于“人”。哲学与“人”具有同一性。第二，人学是哲学的分支或部门学科。这种观点认为，哲学的分支或应用学科很多，诸如政治哲学、法哲学、道德哲学、文化哲学等。人学与它们一样是哲学的分支或应用学科。人学与哲学之间是部分与整体、特殊与一般的关系。第三，人学是哲学的当代形态。这种观点认为，哲学是时代的哲学，“人”是当代哲学的主题，当代哲学也因此才成为人学。

学界对教育人学和教育哲学的认识也同样有这样三种观点。第一，教育人学就是教育哲学。因为教育是以“人”为对象，以“人”为出发点，致力于成“人”的活动，说“教育”就是说“人”，教育学就是人学。第二，教育人学是教育哲学的一部分，未来的发展成为教育哲学的分支学科。在教育哲学没有分化的情况下，“人（人性）与教育”是教育哲学的基本主题。随着教育哲学的分化，教育人学成为教育哲学的重要分支学科，或者说是基础性的学科。第三，教育人学是当代的教育哲学。不同时代教育哲学有不同的核心主题，当今时代，无论是从人类发展阶段看，还是从中国社会发展和教育发展的现实看，“人”都是这个时代关注的核心。一个人之自觉的时代，一个“以人为本”的社会，一个“育人为本”的当代中国，为教育人学的出现提出了要求，也提供了可能。

这本《回归本真：“教育与人”的哲学探索》是我主持的国家社科基金（教育学）一般项目“我国教育哲学学科发展的世纪反思与人学建构（BAA120010）”的成果之一。从这个课题本身来看，它包括两个部分：一是对我国教育哲学学科发展的世纪反思，主要是对我国教育哲学恢复重建以来研究成果的梳理、反思及其发展趋势的预测。二是教育人学的建构。之所以教育人学的建构跟在对教育哲学的学科反思之后，是因为我预测教育人学是教育哲学的发展趋势，或者说是当代形态。尽管人学和教育学具有天然的、内在的关系，教育学就应该是人学，但只有在当代，教育人学才有实现的可能。

课题开始研究时，本打算把教育人学作为一个学科探讨，尝试建立教育人学的学科体系，但遗憾的是，鉴于时间和精力，没有很好完成这一任务。虽然勾画出了学科体系的基本内容和主题，但没有能够逐一进行探讨，这是本课题研究的遗憾，也是以后要努力弥补的方面。感谢课题评审专家对本课题的支持，感谢课题结题专家对本课题的肯定，使本课题结题获得良好的成绩。虽然是匿名评审，我无法得知评审专家的名字，他们也可能无法得知我的名字，但我知道，他们对课题的支持和肯定，是对教育人学研究的肯定和支持。相比其他学科，教育人学研究才刚刚开始，衷心希望更多的理论界同人能够加入这一有意义的研究，更希望有众多的教育实践工作者能够了解和认同教育人学的理念，在教育中践行之，使教育真正成为“人”的教育，使立德树人的根本任务能够真正地得到落实。

冯建军

目 录

第一章 教育人学导论	1
一、教育哲学的“人”与人的“教育哲学”	3
(一) 哲学: 本质意义上的人学	3
(二) 人性观: 教育哲学的核心	6
(三) 教育哲学中“人”的失落	9
(四) 人的自觉与教育哲学的人学使命	13
二、作为学科的教育人学	17
(一) 何谓教育人学	18
(二) 教育人学的学科性质	24
(三) 教育人学的主题	29
(四) 教育人学研究的方法论	30
三、马克思主义实践-生成论教育人学范式	34
(一) 本体论-本质主义人学范式及其反思	34
(二) 实践-生成论人学范式的提出	37
(三) 马克思主义实践-生成论人学范式下的人性观	41
第二章 走向人的教育	47
一、向着人的解放的目标迈进: 改革开放以来我国教育价值取向回顾	49
(一) 20世纪70年代末到80年代末: 冲破教育的政治化, 确立教育为社会主义建设服务的方向	49
(二) 20世纪80年代末到90年代末: 教育对“人”的发现	53
(三) 21世纪初: 教育对人性的彰显	57
二、回到“人”: 世纪之交教育基本理论研究的共同主题	61
(一) 教育本质研究的人学视野	62
(二) 教育目的研究指向真正的“人”	66

(三) 教育功能研究转向本体功能	70
(四) 以“人”的方式研究“教育与人”的关系	72
三、回归“真实的人”：当代中国教育改革的哲学	79
(一) 教育对“人”的回归	80
(二) 认识“真实的人”	81
(三) 基于“真实的人”的教育观念	82
四、教育成“人”：依据与内涵	87
(一) 类生命：人之为人的根本	87
(二) 交往实践：类生命的生成机制	90
(三) 教育：成“人”之道	92
五、人性视域与教育之道	95
(一) 人性假设与教育学之“基”	95
(二) 人性困境与教育之“惑”	97
(三) 人性解放与教育之“道”	99
第三章 主体与教育	103
一、社会形态与主体嬗变	105
(一) “人的依赖关系”下人的发展	106
(二) “以物的依赖性为基础”的人的发展	108
(三) “自由人的联合体”中人的发展	111
二、群体主体与依附性教育	113
(一) 群体、群体主体与群体主体性	113
(二) 古代社会的依附性教育	114
三、主体性与主体性教育	118
四、从主体性到主体间性	123
(一) 从主体性到外在的主体间性	123
(二) 从外在主体间性到内在主体间性	128
五、从主体间性到他者性	130
(一) 对主体间性的质疑与批判	131
(二) 他者性理论的基本观点	132
(三) 师生关系：非对称的责任关系	134
六、从他者性到公共性	137
(一) 公共性：共生体的主体间性	138
(二) 他者性承认：走向共生主体的公共性	138

(三) 公共性中的主体间关系：共在、共生、共育	140
(四) 培育公共性	141
第四章 生命与教育	147
一、生命是教育的逻辑起点	149
(一) 对以往认识“人”的方式的反思	149
(二) 人是双重存在的复杂生命体	150
(三) 教育因生命而发生	159
二、回归生命：教育的价值选择	162
(一) “工具性教育”质疑	162
(二) 教育“轴心”的转换	163
(三) 回归生命的教育	165
三、生命特性与教育诉求	168
(一) 生命的特性	168
(二) 关注生命的完整性	171
(三) 凸显生命的灵动	176
(四) 张扬生命的个性	180
(五) 唤醒生命的自觉	182
四、生命化教育的原则	187
(一) 自然性原则	187
(二) 自主性原则	188
(三) 体验性原则	190
(四) 生活化原则	192
(五) 个性化原则	194
第五章 公民与教育	197
一、公民身份与公民教育	199
(一) 成为公民：当代社会发展的要求	199
(二) 身份认同：公民身份的重要组成	201
(三) 公民教育：公民身份的“再造”与“创造”	204
二、多元公民身份	207
三、个体公民身份认同教育	216
四、国家公民身份认同教育	222
(一) 国家认同的内涵与构成	222

(二) 国家公民身份认同的挑战	226
(三) 应对挑战的国家公民身份认同教育	231
五、社会公民身份认同教育	235
(一) 社会公民身份认同的对象：公民“社会共同体”	235
(二) 社会公民身份认同的核心：公共精神	237
(三) 培育公民公共精神之路径	240
六、全球公民身份认同教育	243
第六章 教育承认正义与美好教育生活	255
一、教育正义：从关注“分配”到关注“承认”	257
(一) 两种不同的正义及其关系	257
(二) 教育分配正义及其局限性	259
(三) 教育承认正义及其实现	262
二、不羞辱：教育承认正义的底线	266
(一) 教育羞辱及其危害	266
(二) 不羞辱：正派教育的首要原则	272
(三) 不羞辱的局限及其超越	277
三、人的尊严：教育承认正义的追求	278
(一) 尊严何以成为教育的价值规定	279
(二) 人的“未完成性”是尊严和教育的共同源泉	282
(三) 教育提升人的尊严	284
(四) 教育培养人有尊严生活的能力	286
(五) 教育过程必须是有尊严的	289
四、创造新时代美好教育生活	292
(一) 美好教育生活：新时代教育发展的要求	292
(二) 美好教育生活的价值规定	295
(三) 创造美好的教育生活	299

第一章 教育人学导论

一、教育哲学的“人”与人的“教育哲学”

二、作为学科的教育人学

三、马克思主义实践-生成论教育人学范式

一、教育哲学的“人”与人的“教育哲学”

毫无疑问，教育哲学是哲学与教育的交叉学科，但如何将二者进行交叉，则有不同的做法。最常见的做法是把哲学作为大前提，把教育实践或教育问题作为小前提，进行理论演绎，得出教育哲学的结论。如此的教育哲学是一般哲学的教育应用，即将哲学的主题、理论、思维“原汁原味”地运用于教育，如哲学有政治哲学、文化哲学、社会哲学，相应地就有政治哲学与教育、文化哲学与教育、社会哲学与教育等等。但这样只能使教育哲学附属于哲学，失去了教育自身的特殊性，成为教育的政治哲学、教育的文化哲学、教育的社会哲学。这种教育哲学把教育作为政治活动、文化活动和活动，而不是育人的活动、使人成“人”的活动，因此，不是真正地指向成“人”的。

教育哲学，既是哲学的，又是教育学的。哲学关乎人生的意义，关乎人之为人的本性；教育学则是引导人成长的实践之学。哲学和教育学的交点就是“人”。教育哲学不是哲学与教育学简单加和出来的，而是哲学与教育学共同孕育、生长出来的，即教育人学。教育人学是探讨人生意义、引导人成“人”的实践哲学。把教育哲学归结为人学，有两个方面的意思：其一，教育哲学的根本是人学，是关切人生意义、引导人成“人”的学问；其二，说教育哲学是人学，并不否认教育哲学对其他问题的研究，但无论研究什么，都不能忘记教育哲学的根本——“导人成人”。教育哲学只有通过“导人成人”，才能找到自身的意义。正是在这个意义上，教育哲学是人的教育哲学，也就是教育人学。

（一）哲学：本质意义上的人学

哲学是爱智慧，既包括爱也包括智慧。虽然哲学是爱智慧，表现为对智慧的探讨，但爱的结果，必然收获智慧。前者构成了哲学的动词态：哲学是一种思维方式、一种人生态度。后者构成了哲学的名词态：哲学是关于某一主题的系统学问，是某一思想的结果。当然，二者有着统一的一面，但又不完全一致。哲学作为一种人生态度、一种思维方式，是人与动物的根本区别，是人之为人的本性。但作为学问、思想的哲学，则始于古希腊对世界本原的探讨，这构成了古代本体论哲学。

1. 哲学是人的本性的要求，是人生活的必然要求

就哲学作为一种人生态度、意义和生活方式而言，哲学是人的本性的要求，是人对自我的一种意识，是一种生活方式，因此，哲学成为人之为人的本性。马克思在讲到人与动物的区别时说道：“动物和自己的生命活动是直接同一的。