

教育人学散论

魏贤超 等著



JIAOKU RENXUE SANLUN



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社



JIAOYU RENXUE SANLUN

ISBN 978-7-308-19432-7



9 787308 194327 >

定价：78.00 元

教育人学散论

魏贤超 等著



 ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

此为试读,需要完整PDF请访问: www.ertongbook.com

图书在版编目(CIP)数据

教育人学散论 / 魏贤超等著. —杭州: 浙江大学出版社, 2019. 9

ISBN 978-7-308-19432-7

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

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2019) 第 167068 号

教育人学散论

魏贤超 等著

责任编辑 余健波
责任校对 张振华 杨利军
封面设计 周 灵
出版发行 浙江大学出版社
(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)
(网址: <http://www.zjupress.com>)
排 版 杭州好友排版工作室
印 刷 浙江印刷集团有限公司
开 本 710mm×1000mm 1/16
印 张 24.25
字 数 384 千
版 次 2019 年 9 月第 1 版 2019 年 9 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-308-19432-7
定 价 78.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社市场运营中心联系方式: (0571) 88925591; <http://zjdxcs.tmall.com>

撰写说明

本书第一章“美育价值的人学反思”由王真撰写，第二章“当代教育的人学反思”由金柏燕撰写，第三章“人、智慧与教育”由邵琪撰写，第四章“大学育人与教学文化”由李侠撰写，第五章“德育人学的教材设计样本”由魏贤超撰写。全书由魏贤超、金柏燕统稿。

前 言

当代中国教育,基于物质基础与技术手段的发展,取得了长足的进步,但也存在着明显的问题。在一定程度上,在当前的教育实践中,“物质导向”已成为一种“现象”,“技术至上”也呈现为一种“倾向”,并可能继续演变成为一种“趋势”。在一定意义上,这是一种“见物不见人”“目中无人”的教育现象。

从理论的角度来看,正如我们在《教育原理散论》《价值教育散论》等论著中多次提出和探讨的,近现代以来,有一种重要的哲学和心理学观点对教育发生着根本性的影响,简要地说,这种观点认为:人与物是一样的。从笛卡儿的“动物是机器”到梅特里的“人是机器”,从华生的“行为主义”到斯金纳的“教学机器”,共同的观点是:人是物质,是机器,是动物;人和物是一样的。因此,可以用自然科学的还原方法分析人;可以通过条件反射作用训练和塑造人。这种哲学与心理学关于人与教育的论述中人性的缺失,加上作为教育基础的物质与技术发展的影响,使得古代以来的那种还算正常的教育的概念及其实践,从近现代开始,被歪曲地理解和实施为通过条件反射作用来传递(知识、科学、技术、文化)、灌输(道德)、训练(技能、能力)和塑造(行为习惯)的活动和过程。因为人与物被认为是一样的,“物性”取代了人性,从近现代以来,无论是教育实践,还是教育理论,人这一本应站在教育舞台中心的主角,在相当程度上已退居教育舞台的边缘,成为无关紧要的配角。

从物质这个基础层面来看,当人类从农业时代走进工业时代并进一步迈向后工业时代时,当人类逐步从实物媒体、模拟媒体时代走向数字媒体时代时,教育的物质、技术和工具基础已经开始并且必然会继续发生根本的改变,有关教育的一系列重大问题将会逐步出现:曾经和仍然被作为

教育之主要任务的知识(传递),对于真正的教育来说,是否可能只是沧海之一粟,冰山之露出水面之一角?在传统的狭义的科技知识之外的情感、态度、价值、审美、文化等,是否更应该和必将成为教育的核心目标?人类的教育和学习过程应该像迄今为止认为的那样“快”一点(掌握各种科学、技术、知识),还是应该“慢慢来”(人生的展开,生命的成长)?经过数字媒体的加速,在“文化反哺”或“后喻文化”趋势下,教育者和学习者之间传统的非对称关系被明显颠覆,从而是否可能导致严重的“教育失语”?未来的物理学、生物学、数字技术以及人工智能技术的发展,是否会因为技术将可以“塑造”人的一切,从而从根本上把教育从人类历史舞台中驱逐出去,或者说,把人从未来“教育”发展的历史舞台中驱逐出去?教育,这一人类文明发展中最为重要的活动,在未来的人类社会发展中继续存在的依据、基础、价值或魅力究竟在哪里?人类、人类的教育,是否会遭遇或面临其本身是否应该存在的本体性危机?

进入 21 世纪以后,在物质和技术越来越成为社会发展主要力量的背景下,上述现象和问题变得越来越明显和严重。在新的时代,应该以马克思主义人学理论和教育人学观为指导,对由“物质导向”和“技术决定”为主要因素引发的“目中无人”的教育“现象”或“倾向”,进行系统和深入的反思。应该明确:在教育中,人是一切工作的出发点、归宿和中心,物质只是教育的基础之一,而不能起导向作用;技术则是教育的手段和工具之一,不应起决定作用。应该探索建立一种“基于物质又超越物质、应用技术又主导技术”的教育,一种“回到人”的教育。在物质空前丰富、技术高度发达的新背景下,要及时反思和预防“物质人”“技术人”的目标导向,确保教育坚守“人是目的”的出发点、中心与归宿,发挥教育对人进行“人文化育”的本体价值和根本职能。这就是教育人学所要探讨的重要问题。

目 录

第一章 美育价值的人学反思	1
第一节 美育的概念界定	1
一、国外学者对美育的阐释	1
二、国内学者对美育的阐释	5
第二节 美育价值的工具化倾向	12
一、美育作为德育、智育或体育的工具	12
二、美育作为谋利、谋生的工具	23
第三节 美育价值工具化的内在根源	29
一、理性的异化	32
二、理性的异化对美育的影响	36
第四节 人学视野下的美育价值	39
一、马克思主义哲学中关于人的本质的探讨	39
二、马克思主义哲学对美育价值的启示	42
第二章 当代教育的人学反思	58
第一节 何为教育人学	60
一、人性	61
二、人学	68
三、马克思主义人学	71
四、教育人学	75
第二节 “人—物”关系	78
一、目的论	79

2 教育人学散论

二、物质主义	84
三、消费主义	87
第三节 “人—技”关系	93
一、技术决定论	95
二、技术与功能论证	99
三、技术与人的训练	100
四、技术与人的延伸	101
五、技术与人的异化	102
第四节 人学立场的教育观	104
一、人学立场：一种新的解释范式	105
二、知识取向：具身的教育	110
三、价值取向：向人回归的教育	117
第三章 人、智慧与教育	122
第一节 智慧教育的国内外相关研究进展	122
一、“智慧”的国内外研究进展	122
二、“教育智慧”的研究进展	141
三、“智慧教育”的研究进展	153
第二节 智慧的意蕴	156
一、词源学中智慧的意蕴	156
二、哲学中智慧的意蕴	158
三、心理学中智慧的意蕴	170
四、佛学中智慧的意蕴	173
五、智慧的定义	175
第三节 智慧教育的理论设想	181
一、智慧教育的目的	181
二、智慧教育的构成	183
第四章 大学育人与教学文化	190
第一节 大学教学文化的内涵	190

一、教师文化	191
二、“教”与“学”的文化	192
三、课堂教学文化	193
四、教学生活与环境	194
五、大学文化的重要组成部分	194
第二节 大学教学文化的构成要素及其特征	197
一、构成要素	197
二、特征	204
第三节 大学教学文化变迁的历史脉络	205
一、“形而上学”	207
二、“自由教育”	208
三、“专业实用知识”	209
四、“科学知识”	211
五、“教学学术”	214
第四节 大学教学文化存在的现实问题	217
一、重科研制度逻辑下“教学地位”的边缘化	217
二、教学学术观念在实践中的混淆	222
三、大学教学成果“功利性价值”显性化	225
四、教学发展“制度化”任重道远	229
五、大学教师的社会性困惑	233
第五节 大学教学文化的重构	243
一、“育人为本”:教学文化的价值导向	244
二、调整教学文化生长的外部制度环境	246
三、优化大学教学文化的内部制度环境	249
四、教师的道德自律:教学文化的核心基础	255
第五章 德育人学的教材设计样本	257
第一节 编写目的及指导思想	257
一、编写目的	257
二、编写指导思想	258

4 教育人学散论

第二节 教材主要特点·····	259
一、普适性·····	259
二、综合性·····	259
第三节 教材体系结构和体例·····	264
一、教材设计和编写思路·····	264
二、教材内容结构体系·····	327
参考文献·····	350

第一章 美育价值的人学反思

“美育”被正式写入教育方针已过去近二十年,在这期间,美育的理论研究和实践探索都取得了丰硕的成果。但是,在各种复杂因素的影响下,当前的美育面临着一系列困境,其中不乏偏离美育“本真”的情况。我们试图从马克思人学理论的角度剖析和把握美育及其价值困境,立足于“回到人”的立场探讨美育价值的本原、本质,探索美育本真价值的生成理路,促进受教育者得到自由、全面的发展,回归到人的本真状态。

第一节 美育的概念界定

一、国外学者对美育的阐释

1793年,席勒在《美育书简》中第一次提出了美育的概念,并对美育作出了系统、全面的论述。席勒认为,在他所处的时代,欲求占了统治地位,把堕落了的人性置于它的专制桎梏之下。利益成为时代的伟大偶像,一切力量都要服侍它,一切天才都要拜倒在它的脚下。在这个拙劣的天平下,艺术的精神贡献毫无分量,它得不到任何鼓励,从而消失在该世纪嘈杂的市场中。^①在席勒看来,要改变这一现状,只有通过美育。他说,只有美的观念才使人成为整体。^②那么,什么是美育呢?席勒说,有促进健康的教育,有促进认识的教育,有促进道德的教育,还有促进鉴赏力和

① 席勒.美育书简[M].徐恒醇,译.北京:社会科学文献出版社,2016:29.

② 同①209.

美的教育。这种促进鉴赏力和美的教育就是美育。这种教育的目的是培养人们的感性和精神力量达到尽可能整体的和谐。^①可以发现,席勒认为美育是一种感性教育,是使人从感性的人过渡到理性的人的中间桥梁,美育的目的在于使人成为完整的人,恢复人的自然本性,去往自由的王国。席勒对美育作出的定义具有深远的影响。通过翻阅马克思的论述,可以发现马克思与席勒对于美和美育的看法的一致之处。马克思尤其赞同席勒关于大机器生产扭曲和物化人性的观点。在大机器生产的背景下,现代的人出现了分裂。他耳朵里听到的永远只是他推动的那个齿轮发出的单调乏味的嘈杂声,他永远不能发展他本质的和谐。他不是把人性印在他的天性上,而是仅仅变成他的职业和他的专门知识的标志。^②想要恢复人的本质,有必要通过艺术的手段,在审美的游戏中获得自由,恢复人性。

与席勒差不多同时代的教育家裴斯泰洛齐继承和发展了卢梭的美育思想,也对美育作出了论述。卢梭认为,一个人的审美能力取决于其感受力,这种感受力要在后天形成和培养。因此,人们要到自然和社会中认识和鉴赏美,充实自己的生活。受卢梭的影响,裴斯泰洛齐也很重视自然美,并将其与培育人的道德感联系起来。他说,美育是牵着自然之手的艺术,把我们提高到真理和智慧的高度。^③德国教育家赫尔巴特则在吸收了裴斯泰洛齐的教育思想和德国哲学思想的基础上,阐明了他对美育的理解。赫尔巴特在《论世界的美的启示为教育的主要工作》中说,教育的唯一工作与全部工作可以总结在这一概念之中——道德。道德普遍地被认为是人类的最高目的,因此也是教育的最高目的。^④可见,赫尔巴特认为教育的目的是培养具有完美德性的人,美育也是服务于这一目的的。在赫尔巴特看来,美育就是使人们的心灵和行为都能够自由自主地服从于道德的要求。不难发现,裴斯泰洛齐和赫尔巴特对美育的认识,更接近

① 席勒. 美育书简[M]. 徐恒醇,译. 北京:社会科学文献出版社,2016:144.

② 同①48.

③ 裴斯泰洛齐. 裴斯泰洛齐教育论著选[M]. 夏之莲,译. 北京:人民教育出版社,2001:346.

④ 戴本博. 外国教育史:中卷[M]. 北京:人民教育出版社,1990:249.

于把美育看作一种道德情感教育,这一认识或可上溯至古希腊时期。古希腊时期的人们把美育当作陶冶心灵的教育,这一观点至今仍有一定的影响。

黑格尔也对美育作出了较为重要的论述。黑格尔一方面重视席勒的美育思想,认为艺术接近人们的感觉和情感;另一方面,不同于席勒的是,黑格尔认为艺术是与绝对真理联系着的。他说,艺术并不是一种单纯的娱乐、效用或游戏的勾当,而是要把精神从有限世界的内容和形式的束缚中解放出来,要使绝对真理显现和寄托于感性显现。^①因此,美育实际上是一种艺术教育,这一看法深刻地影响了美育的发展。19世纪美国教育家哈里斯(W. Harris)就继承和发展了黑格尔的观点。他认为,道德、宗教与审美是密不可分的,艺术风格与宗教理想是相互联系的。^②艺术就是人类接近神——或者说绝对真理——的一种途径。因为艺术有这样重要的含义,学校需要教给人们欣赏美的能力。哈里斯认为,艺术教育的目标,是培养学生对美的热爱和创造美的事物的能力。

同样在19世纪,英国的拉斯金(J. Ruskin)接受和改造了英国传统经验主义美学思想。他说,艺术的本质是美,而美的本质则在于它对感官的吸引力。拉斯金认为美育是艺术教育。他认为,创造艺术和对艺术的反映涉及两个方面,即创造力和感知力。获得创造力的人可谓凤毛麟角,因为它是上帝的恩赐。相比之下,感知力是可教授的。艺术教育的功用在于帮助个体感知物质世界中上帝造物的美。^③即是说,美育是培养学生感受美的能力。

哈里斯和拉斯金关于美育概念的论述虽然有细微的区别,但他们都将美育视为艺术教育。随着学校教育的普及,艺术教育成为学校人文教育的重要组成部分,今天西方国家的美育大多延续了这一认识。

必须补充的是,19世纪之后,俄国的美育思想受到马克思主义哲学思想和俄国革命进程的影响,他们对美育的认识有别于英美等国家。车

① 黑格尔. 美学:第3卷下[M]. 朱光潜,译. 北京:商务印书馆,2006:335.

② 艾夫兰. 西方艺术教育史[M]. 邢莉,常宁生,译. 成都:四川人民出版社,2000:170.

③ 同②173.

尔尼雪夫斯基认为美是生活,文学是“生活的教科书”,美育就是用这本教科书培养具有“广博的知识、思考的习惯以及感情的崇高”的新人,去为“本该如此”的美好生活作斗争。^① 乌申斯基(K. Ushinsky)则认为,美育要培养人的审美能力,这种审美能力不是源于审美的享受、消遣,或者将艺术作为谋利的工具,而是与劳动紧密联系着的。艺术欣赏这种高尚的享受要充分和持久,就要靠劳动来换取,与劳动发生活生生的联系。^② 有了审美能力作基础,美育才能够培养和发展人的感知、情感、想象、理解等综合心理能力。美育是一种“智慧”的教育,对于全面提高人的科学、文化、道德素质,培养“完美的人”,有着智育、德育、体育所不可替代的作用。^③ 俄国革命时期学者对美育的看法,对苏联教育家关于美育的定义产生了较大影响。举例来说,苏霍姆林斯基称美育为情感教育。美育是通过感受美,触动学生的心灵,唤醒他们的良知,从而发展人的情感。苏霍姆林斯基说,美育是教会孩子从周围世界的美中看到精神的高尚、善良、真挚,并以此为基础确立自身的美,成为美好的人。^④ 可见,在俄国学者看来,美育是情感教育,其目的是培养完整的人。

总的来说,在西方,从古希腊时期人们将美育视为德育的手段,到近代席勒将美育视为感性教育,再到现代西方学者认为美育是艺术教育。可见,西方学者对美育的定义是随着哲学、美学的发展而不断发展的。这些发展是在吸收了原有认识的基础上,不断产生的新认识。如果缺少前一个阶段的理论研究成果,那么就不会产生后一个阶段对美育概念的新看法。因此,在当代西方学界,对美育的定义存在一种较为主流的认识,那就是将美育视为一种艺术教育,美育是为了培养受教育者感受和欣赏美的能力,是人文教育的重要组成部分。与西方相比,目前我国学界对美育概念的看法较为多样。

① 车尔尼雪夫斯基. 车尔尼雪夫斯基论文学:下卷[M]. 辛未艾,译. 上海:上海译文出版社,1982:163.

② 陈育德. 西方美育思想简史[M]. 合肥:安徽教育出版社,1998:250.

③ 乌申斯基. 人是教育的对象[M]. 李子卓,译. 北京:科学出版社,1959:367.

④ 苏霍姆林斯基. 苏霍姆林斯基论美育[M]. 李范,编. 长沙:湖南人民出版社,1984:7.

二、国内学者对美育的阐释

在近代,美育思想传入中国,创造“美育”一词的席勒及其思想受到了广泛的重视,美育研究迅速发展起来。王国维在《论教育之宗旨》中提出,完全之人物不可不备真、善、美之三德……教育亦分三部:智育、德育、美育是也。^① 蔡元培也认为,美育要完全独立,才可以保有它的地位。^② 在蔡元培、王国维等人的大力倡导下,美育的独立价值得到了普遍认同。朱光潜认为美育价值在于“造就全人”,使人的真、善、美的需要都得到满足,他认为美育叫人创造艺术,欣赏艺术与自然,在人生世相中寻出丰富的兴趣。^③ 随着马克思主义在中国的传播,美育理论得到了进一步发展,马克思主义教育研究者也十分重视美育的独立价值。杨贤江认为,从人生目的的上看真、善、美的自身,都是同等的为社会文化而为我们心身所要求的;所以“美”自有它独立存在的价值,绝不是为了别种方便才有价值。^④ 新中国成立后,虽然美育一度被取消,但学界并未因此完全否定美育的价值。例如黄济先生在1982年出版的《教育哲学初稿》中,不仅系统梳理了对美的本质的争论,指出了美育的意义和任务,还明确呼吁恢复美育的地位,称其为“一项刻不容缓的任务”^⑤。在美育学科地位得到恢复之后,有关美育价值的研究大多较为系统和深入地肯定了美育的独立价值。学者们普遍认为,美育是教育学体系中必不可少的组成部分。

目前,我国对美育的定义主要有感性教育说、情感教育说、人格教育说、娱乐教育说、审美教育说、艺术教育说和美学教育说等。

(一)感性教育说

从字面来看,感性教育说是从美育的英文名称“Aesthetic Education”直译而来。这一认识来源于席勒的美育思想。美育是感性教育,就

① 王国维. 王国维文集:第3卷[M]. 北京:中国文史出版社,1997:7.

② 蔡元培. 蔡元培全集:第7卷[M]. 杭州:浙江教育出版社,1997:377.

③ 朱光潜. 朱光潜全集:第4卷[M]. 合肥:安徽教育出版社,1987:145.

④ 杨贤江. 杨贤江全集:第1卷[M]. 郑州:河南教育出版社,1995:303.

⑤ 黄济. 教育哲学初稿[M]. 北京:北京师范大学出版社,1982:166.

是指对人的感性方面进行教育。这里的感性,不是心理学意义上的感性,而是哲学意义上与理性相对的感性概念,具有较强的思辨色彩。王岳川从西方美育思想的角度出发,阐释了美育为什么是感性教育。他说,只有感性的审美解放,才能使经济人、社会人向审美人超越。^①在他看来,作为一种感性教育,美育可以唤醒一个处于麻木状态的人,使之成为真正意义上的审美的人。这一认识是从席勒那里继承和发展而来的。席勒认为,人们应该借由审美,从必然王国走向自由王国。王岳川的感性教育说有一定的合理之处,但在20世纪90年代,中国全面推行以经济建设为中心的国家战略之后,感性教育说一度较为沉寂。进入21世纪后,以杜卫为代表的许多学者进一步深化了感性教育说。

杜卫认为,感性教育是美育的本质,其宗旨是保持人的感性自发性,保护生命的活泼和原创力,维护人与自然之间天然的、肉体化的联系;其本义是感性教育,就是在理性教育的同时,对人的感性方面,如感知、想象、情感、知觉乃至无意识等进行教育。^②这段话中的“感性”具有丰富的内涵,不只是限于抽象的、思辨的内容,而且可以具体到人的知觉、情感。用杜卫的话说,“感性”是一种贯通了肉体和精神的个体性概念。这里的感性教育说,是用触发人的感性、感觉、情感等非理性的那些方面来定义美育,将美育的最终目的概括为发展人的感性。从学科建设的意义上讲,感性教育说一方面是将美育回归、还原到最初鲍姆嘉通对美学的定义,去追寻、探索美育的意义;另一方面,感性教育说又超越了感性教育的原本含义,将美育置于当下的社会历史背景之中,试图采用感性体验的方式,将感性涉及的知觉、想象等诸多方面,统摄于美育之中,借此弥补理性教育的不足。

(二)情感教育说

自美育一词传入中国以来,情感教育说是在美育的概念界定中较为主流的一种认识。王国维、蔡元培等学者都认为美育是一种情感教育。蔡元培曾明确指出,美育的目的就是陶养情感。王国维也说,美育者,一

① 王岳川. 美育本体论[J]. 人民音乐, 1987(3): 6-7.

② 杜卫. 美育论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 54.