

# 第一章 导论：教育研究主题的追踪与省思

题记：研究马克思教育思想的当代价值，意图是揭示马克思教育思想的合法性基础，而这种合法性基础不是人为赋予的，来源于对传统教育性质与目的的改造。因而，必须对传统理性教育思想的形成以及底蕴进行辨析，这是研究马克思教育思想当代价值的准备性分析。为此，以马克思的人是现实人的思想为基本线索，人的存在与教育之间关系为维度，质疑理性教育形成的前提与依据，阐释理性教育的目的与途径，以及依据、目的与方法相互间的关系，以此论述马克思教育思想所展开的新空间。

讨论教育研究的主题 不仅要研究教育主题是什么 而且要阐明形成教育主题的认识基础，这是关键。而涉及到教育主题的演变，有必要讨论古希腊教育思想中的教育主题。从公元前 5 世纪中叶起，古希腊就开始为培养自由的成年公民而实行全面的人文教育 目的是塑造教养有素的人、多才多艺的人。因而那时的教育称作是 *Paiadeia* 具有人性与教化的双重意蕴。顺此研读古希腊完善人性的教育思想，关键是揭示古希腊确认教育能够完善人性的依据，这就要把人的存在确定是教育主题的考察维度。通过人的存在与教育主题认识基础相关性的分析，发现教育的价值在于关注人的生活动 这是梳理古希腊的人性教育思想的重要思路 而且是以往研究古希腊理性教育思想中所缺乏的 因此 以此思路展开对古希腊教育思想研究 对阐述马克思教育思想的当代价值 揭示马克思教育思想的合法性基础是有积极意义的。

## 第一节 理性自由与教育形上品质的萌生

古希腊思想家所设计的教育理想，是研究教育主题发展与演化历史的起点，切不可超越。但是，考察教育研究的主题，必须找到教育研究的着眼点，或者说是决定教育的认识基点。在古希腊思想家的教育观点中，尽管观点纷呈，但是，具有共识的一点是寻求支配宇宙的最普遍原则决定了教育合法性的基础，形成了古希腊非功利的理性教育目标确立的依据，凸现了教育追求理性自由的传统与形而上的品质。

讨论古希腊教育，需要关注古希腊是怎样规定教育目的的。要分析这一问题，最直观的方法是对教育内容、课程设置进行分析，从中感受教育目的所内含的意向。就当时教育内容而言，主要是传授文法、修辞、逻辑、算术、几何、天文、音乐等“学艺七科”。从这些科目的名称看，与现代学校开设的课程十分相似。但这毕竟只是对科目、课程名称的直观分析，关键是要揭示课程的实质。就此，智者派的概括具有典型性。智者派认为，教育就是关于 *humanitas* 的学说，教育要系统传授文法、修辞学和辩证法，培养人成为自由公民，使人成为智能的人、成为哲人，以人性教化完成对人的改造。

古希腊为何形成这样的教育理想？这就必须分析教育理想形成的依据。从古希腊教育理想的内容看，古希腊教育理想的产生，是与古代西方社会的政治经济制度密切相关的。众所周知，古代西方社会是城邦社会，在大多数的城邦里，已经废掉了作为政治统治者的国王，实现了主权在民的直接民主制，往往采用公民们讨论表决的形式来决定城邦大事。因此，古希腊城邦的全体公民每月都要出席 3~4 次公民大会，还要轮流参加法庭陪审。而且规定议事会成员不得连任。这样，大多数公民在一生中总有机会被选人议事会。这就是说，在这些领土狭小、居民有限、以城市为中心的

城邦国家里，政治主权在于它的公民，公民要通过参加城邦的政治生活来展现自我价值。着眼于满足公民参与城邦政治生活的需要，目的是培养他们的公民意识，提高他们参与政治活动的能力，这成了古希腊教育活动的根本理由。

但是，必须要研究古希腊为什么认为教育能够有助于提升公民政治活动的能力？

比如，斯多葛派是从人的本性论述参与城邦政治生活的合理性。斯多葛派认为人的本性是理性的和合群的 完善人的德性 使人成为有德性的人 是人应尽的义务与责任 因而 参与城邦生活的意义 成为实现人的德性的场所。亚里士多德也认为个体要服务于群体，但是 必须要明确个体服务于群体的理由与依据“正当的原则(标准)”，这个原则只能是“公正”即应该做到不偏于少数(好人和富人)也不偏于多数(平民)而以全邦公民利益为依归 即“以城邦的整个利益以及全体公民的共同善业为依据”<sup>①</sup> 这样 培养公民是社会极其崇高的任务 社会需要教育 不可能无视这一点 要有助于公民意识培养的重要途径 教育的任务就是为了使人成为“公民”。

着眼于城邦政治需要构成教育存在的合法基础，因此，促进人的认知能力的发展，并没有成为教育目的的核心内容，相反，人的生活方式成为教育关注的重点。但是，这样阐明教育存在合法性的原因只是直观的、表面的分析，必须揭示现象形成的深刻原因，这一原因与古希腊的本体论思想有着直接的联系，从本体论的

亚里士多德 政治[M]北京 商务印书馆，1965.153。

这里强调古希腊教育目的核心不是关注人的认知能力，是指教育并不重视发展受教育者的“阅读、拼写、计算、写作”等基本技能 这些“技能”是“外在的知识” 外在的知识并不是智慧。而他们关注的是“心智和灵魂”。由此使我们能够品味苏格拉底的结论：“神的谏语是说人的智慧渺小，不算什么 并不是说苏格拉底最有智慧 不过藉我的名字 以我为例 提醒世人” 仿佛是说：“世人啊 你们之中 惟有苏格拉底这样的人最有智慧 因他自知其知实在不算什么”。参阅 柏拉图·游叙弗同·苏格拉底的申辩 克力同[M]北京 商务印书，1983.57。

维度阐释教育存在的理由，教育的目的是解决人的生命活动最基本的需要 比如人的意义、人的永恒存在等问题 这就赋予古希腊教育的本体论的意蕴 这种本体论意蕴 恰恰是教育活动发生的最根本依据。这种依据是不以人的意志为左右，又是人难以抗拒的，决定着人的行为。因而，教育功能是使人在多样化的世界中领会世界的共相，即普遍性的因素，使人过上幸福的、正义的、善的生活。

这里就涉及到人的肉身的感官经验与人的理智在教育中的地位问题。要使人在多样化世界中把握世界的普遍性本质，感官是人介入世界关系的最基本的手段 人的感官、感觉以及感觉得到的经验 在教育中的地位 是教育必须考虑的课题。

因此，古希腊教育面临着一个难题，教育要关注人的感官经验 还是重视发展人的理智与逻辑能力 这一难题 古希腊的思想中 明显地排除了人的感官经验 认为人的感官经验是初级的，“眼睛是骗人的”，自然喜欢躲藏起来（赫拉克利特）”有价值的活动是要关心“感官经验”背后的因素，寻求感官背后那个看不见的、具有不变性的存在 对这种因素的把握 才是最高的智能。但这一普遍性、永恒的存在 是在感官背后 是超感性的 因而不是感官经验能够感受到的 它只能由“智能”、“思想”去把握 是超越感性经验的存在。既如此 就需要区分两种存在形式：经验是以感性形式存在 而感官背后因素则是以概念形式存在 然而 要成为一个有智慧的人 不是去认知前者 即对经验的认识 而是要认识后者 这才是掌握真知。

受这样的认识思路的支配，教育存在的价值是唤起人的理性，帮助人去掌握概念，实质是把握超感性的存在。柏拉图的观点就明确了 他认为人是创造物中最完善、最好的 能够洞察最高的理念 教育的目的是使人凭藉理性领悟理念 实现心灵的和谐 达到人性完善的境界。这种思维方式隐含着本质主义的思维方式，

即在教育要传播理念之前已经肯定人与理念是对立存在的，或者说人与理念处于对立的二边。教育帮助人去获得理念，但这种帮助显示二层含义：一是直观的。教育成为一座桥梁，起到沟通作用，但这是直观的看法，恰恰是我们以往所理解的柏拉图教育思想的立足点。因此，应该理解第二层意义，即教育更为重要的任务是揭示人与理念关系之后隐藏得更深层的东西。这便是人的在场，是理念的实质，即在纷繁复杂的变化现象背后隐含着更本质的东西，这就是永恒的在场。帮助人去获得这种永恒的在场，便是教育的价值，是教育的实质。以此理解教育，教育的价值并不是告诉与传授受教育者获得知识与技能的某种方法。相反，教育要揭示人的存在的合理性，满足人的存在发展的需要。这样理解教育的出发点，超越了从方法论角度解释教育价值的局限，这一点文德尔班评述苏格拉底对话法的说法是合理的：

“在对话过程中，各方面虽然意见分歧，但共有的理性本质显露出来了。概念无须人制造而是需要人发现；概念早就存在在那里，它只需要人们从它隐藏于其中的个人经验和意见的外壳中解脱出来。”<sup>①</sup>

这是说，古希腊的对话既是一种方法，也是一种逻辑。就方法而言，是指说话的艺术、技巧，目的是说服别人。就逻辑来说，则是要将论题通过层层推进，逼出真理。换言之，呈现于人面前的是感觉，真理是在现象界之后，不是个别具体事物。所以，古希腊寻求普遍性概念的教育思想，不是满足于方法论的需求，而是谋划了决定教育价值的本体论视域，为此奠定了古希腊理性教育具有终极关怀的价值向度，这却是当前教育所寻求的。罗蒂的说法是有意义的：“一直在寻求一套统一的观念……这套观念可被用于证明或批评个人行为和生活法则及社会习俗和制度，还可为人们提供一

文德尔班,《哲学史教程》[M],北京:商务印书馆,1987,134。

个进行个人道德思考和社会政治思考的框架”因而它希望给予人们不是某种具体的技能(意见),而是掌握普遍事物的知识;关于具有根本重要性东西的知识”认为掌握了这种“凌驾一切之上的知识系统可一劳永逸地为道德和政治思考设定条件”<sup>①</sup>。当然,我们不能仅仅看到它对终极观念的诉求,实际上它假设某种超验的终极实体作为追求目标,把一切都作为是这种终极实体的变相,终极实体构成了古代教育目的的第一根据与原因,教育完善人性,事实上是使人通过受教育的途径,寻求第一根据与终极原因,因此,凸现了教育的形而上学品性,抹杀了教育中人的主体地位。<sup>②</sup>

就是这样,把超验目的确立为教育存在的本体依据,并且把教育存在的这种合法性依据变成西方教育思想的主流性认识,至中世纪,基督教只是将古希腊的理性逻辑斯转换成了上帝,主体就在某种意义上人格化了。在基督教看来,是上帝这个唯一的主体创造了世界,上帝才是永恒的在场,人变成了可以被某种观念改造的存在物。

随着宗教地位的衰弱,世俗化和个体化了的人成为教育的对象,但教育的意义仍然使人寻求一种普遍性,获得对世俗生活的超越。到了笛卡尔的思想视野中,这种普遍性被纯粹的自我意识所替代,无非是把柏拉图所设计的“理念”实体虚化成“人”这一主体,这一转化的影响在近现代教育思想中是很清楚的。卢梭的自然人设想、洛克的绅士教育理想,都在寻求一个不可多得的“理念”,希望以此来提升教育功能。

因此,康德为此所做的工作就显得更有意义,他是从证明灵

理查德·罗蒂,《哲学和自然之镜》[M]北京:生活·读书·新知三联书店,1987.11—15。

<sup>②</sup>:教育中未能重视人的主体地位,是指教育不是重视现实人的生命活动的现实需求,而是追求外在于人的某种目的,“超感性”的目的。现实的人在社会中怎样研究自身意识,在教育的视界中失落了。这个问题典型地反映了古希腊思维方式的特殊本质,是古希腊理性教育思想的核心性问题,也是区别于以后教育思想的视域性问题。

魂、世界整体、上帝等等思辨知识是假知识或伪科学开始了对人的理性的批判。指出事物自身只能构成信仰的对象，而不是认识的对象。认识只能是事物的现象。顺此就区分了人与自然关系。自然是与人对立的，可以作为自然科学研究的对象，可以进行实验，能够依凭人的感觉去感受体验，但人无法把握事物的本质，这就是自在之物，由此显示人的理性的有限性。就这一点来说，康德发现理性教育观的局限，然而，他仍然无法替教育给出一个现实的答案，只能寄希望于人的先天能力。

这种强调传授普遍原理的教育目的观，本质上是追求以理念世界的理性原则和合理秩序审察、反观、批判感性世界的精神自由，把“理性、自由”作为教育的出发点，奠定了认识教育存在合法性的理由，而且具有基础性的意义。所以，这种关于教育存在价值的观点，一方面意识到教育要传授知识，但知识并不是某一具体事物的知识，而是把知识从具体事物中抽象出来，并将这种普遍性的知识作为教育活动的本质，导致了教育目的的抽象化、形而上学化，但另一方面，古希腊对教育目的的认识，不在于培养人的某种技能，而是为了使人获得幸福。但如何使教育通向人的幸福，则依赖于心灵的教育。用什么来使心灵完满？依据于先在的预期存在的某种本质性因素论证教育的合理性，梳理教育的价值与意义。这样，理性教育实际上是一种规训，告诉教育对象必须是什么，而失去了受教育者种种选择的可能性，使受教育者被动地接受既定的某种规范，而不需要受教育者去思想与创造。这一点是从两方面得到规定的：一是从最终的目的上作出界定。要求探寻某种抽象的实体。二是把人的认识活动变成是一种抽象的自我意识。这样，教育成了意识的活动、观念的变换。马克思就批判这种理性教育的本质，指出这是一种想像的革命，一种跪着的造反。“他们的一切举止行为、他们受到的束缚和限制，都是他们意识的产物，那么青年黑格尔派完全合乎逻辑地向人们提出一种道德要求，要用

人的、批判的或利己的意识来代替他们现在的意识……这种改变意识的要求，就是要求用另一种方式来解释存在的东西，也就是说借助于另外的解释来承认它。<sup>①</sup>过于注重理性，把理性与理性的塑造看作是教育的一切 膨胀了理性、观念、意识的作用。

## 第二节 追问人的生存根本与教育方法的呈现

在古希腊理性教育观看来 培养人寻求普遍原则的能力 目的是澄明人的生存之根基问题，但如何使这样的教育活动变成可能？这就涉及到教育方法。由于普遍性知识不是在感官世界、在经验中获得 因而只能依赖于人的逻辑能力 教育活动转变成是概念活动 是一种“辩证术” 以此揭示人的存在之本质 人成为了一种“逻辑”的存在 使教育学成为理论教育学 由此明晰了理论教育学形成的实质。

既然把理性、自由作为最真实的存在，是教育活动的价值依据 那么 理念作为世界的普遍精神或世界理性 成为教育发展的真正主体和推动力量。但问题是怎样通过教育，使人把握这些理性力量？这就涉及到对教育方法形成的理论基础的探索。

在古希腊的教育思想中，把人的逻辑与知性能力当作达成多样个体与共相世界统一的基本途径，主张超越个体在世的生动存在，以逻辑构造理论教育学的内在体系。德谟克利特就认为要区分“感性的暧昧的认识”与“真理的认识”。因为前者只是对事物现象的认识 感觉只是提供初步的影像 是不可靠的 而要获得精确的认识 必须借助理智 理智是以“概念”这样更为精确、概括、抽象的形式来参与认识过程的 所以 理智能深入认识事物内部不可感知的领域 把握事物的本质。巴门尼德看来 认为把万物的本原归结为某种具体的感性物质 只是提及了其中的一方面 特别是

① 马克思恩格斯选集第 1 卷 [M]. 北京: 人民出版社, 1972. 65—66。

物的量的规定性，而未揭示出物之所以为物的质的规定性，所以，这些说法都不能揭示真理，只能形成“意见”。因此，提出要摆脱意见的限制而去寻求真理，但这必须依赖逻辑思维。巴门尼德认为，这是一种以确定的抽象概念为基础，按逻辑思维的规律来进行判断、推理和论证的思维方式。他关于“存在”与“不存在”的辨析中，在关于“存在”之特征的逻辑论证中，实际上已经揭示了形式逻辑的同一律、矛盾律、排中律的内容，反映了对知性逻辑的重视，而对人的感性活动与经验的否定。

苏格拉底更是明确地称之为要训练“辩证术”，即认定解决辩论对象概念确切性的重要性。把所要辩论的对象从整体与部分、形式与内容、概念与现象进行剖析，直至获得一个清晰的结论，这就是苏格拉底所提出的“辩证法”。在柏拉图的思想中，特别强调理智教育的重要性，理智是超越了人的现实世界而存在着。正是坚信这一点，他特别推崇几何学的重要性。他肯定几何学的重要性，不在于古希腊的几何学学科取得了巨大成就，而是总结几何学的方法中提出了思维方式优越性的观点。在希腊人的传统中，数的理解是从测量土地开始的，土地测量 GEOMETRY 是希腊人原创的几何学的词源含义。但从具体的土地测量到数与几何学的概念形成，是认识上的质变。它表现在：其一，不信传统，只寻求证实，即证明。证明的目的是为普遍性辩护。其二，测量是感性的，虽然是丰富生动的，但又是具体个别的、变化的，因此，重要任务是寻求永恒与不变。这样形成了希腊人思维方式的独特性，即对理性的不可怀疑性，希望以理性来获取具体的感性丰富性而达到真实与不可怀疑的目的。所以，柏拉图强调几何学的更深层目的，是建立他关于理念的理论：宇宙中“真正实在”的事物是一般概念或理念。个别事物是半真半假的，只有分有永恒的一般概念才是真实的。一般概念是完全真实的，因为它是永恒的，变化中的个别事物只是现实的影子。以此考察人，在柏拉图看来，个人是具体可变

的 但人性却更为真实。

可见 汲取数学几何学理性光芒的柏拉图的理念论 不仅仅揭示了寻求普遍性的目的取向 而且规定了‘逻辑’是达成普遍性目的的方法 所以 他所创立的阿卡德米学园 *ACADEMY* 的门上就有这样的格言：不懂几何者莫入。而重视几何的基本理由正是几何学中逻辑分析概念的合理性，由此清楚地昭示了教育与逻辑分析概念的相关性 这种相关性 使理念论在经验与理性、肉体与灵魂、变化与永恒、混沌与秩序、意见与知识等方面制造了对立 并主张理性的重要性 依赖理性 才能从感性经验向理性品质发展 区分知识与意见 从而在繁杂的现象中求得本质 突现古希腊重视逻辑概念的理性教育主旨。

但这一思想 亚里士多德作了反思。在亚里士多德看来 知识和行动是人类活动的两大领域，既要研究自然的，构成自然知识，但也在研究人事，构成人事知识、人事哲学 (*heeperi ta anthropeia philo—sophia*)。然而亚里士多德主张实践与研究人事，仍未脱离柏拉图理念论的影子，所谓的人事，并不是现实生活中的具体的、生动的个人 他把实践归结成是善 只是对行为作了区分 区分成是知识与善的行为两部分 知识是客观的 但必须要受到后一部分的制约 善是知识的基础。任何行为的发生 不能只顾及前者 更应关注后者 亚里士多德在《尼各马科伦理学》中一开始就说：“所有艺术、科学都可还原成是教化形式 就是类似于一切的实践与道德选择。”<sup>①</sup>要使艺术、科学发挥教化功能 显然不是指知识形态的理论科学、概念的科学知识 而是强调知识内在的‘善’；‘善’是知识与教育的本体依据。因此，亚里士多德的教育就成为使人至善的媒介 这样就产生了发生教育活动依据的善 与教育要完成目标

<sup>①</sup> Aristotle. *The Nicomachean Ethics of Aristotle*[M]. 北京 中国社会科学出版社, 1999: 12.

的善之间的矛盾 正如他的名言“德是否可教?”他想解决这一矛盾 但是 提出的策略并没有过多的新意 原因是他又回到了柏拉图的理念论中, 这从他所区分的三种知识形式的观点中可以得到验证 理论性知识、实践性知识与技艺性知识。这样 把知识得以存在依据的“善”看作是抽象的、概念化的存在。实际上, 他说的实践性知识 并不是指人直接面向生活过程中的一种体验 而是对生活的一种领悟 即从道德意义上把握生活 能够面对多样的道德选择时 作出正确的道德抉择。因此 实践科学只研究和关心每一个公民所应有的权益和意义, 只关心那种使个体和共同体变得更加完美、完善的东西。这样讨论与研究如何使人至善成为实际的学问 并使这种学问、知识成为人之为人的决定因素 是教育的首要任务。所以 教育有了两种意义 教育既具有教人识字认理的功利性作用, 但更为根本的是, 使人明确对天地万物沟通的统一原理, 所谓与世界本原获得统一。正是教育成为人探求终极存在的手段 又在探究终极存在中深化了对人存在意义的理解 使人成为自由的人。

在这里 相对于柏拉图将教育方法中逻辑、概念提到至上地位来说, 亚里士多德似乎强调了实现教育目的、完善德性的个体之维。他所说的实践知识 着眼于教育完善人性的知识 虽然关注的对象是人而不是物。但是 他把人的实践即寻求“德”的方法 归结为是受到类似于“理念”这样的“普遍性知识”的制约 这是一切生成和变化之因。

可见, 古希腊的教育方法, 是受制于教育目的, 从更基础上说, 是受制于本体论哲学思想。对教育方法作这样的规定, 给以后的西方教育产生了深刻的影响。形式教育与实质教育、学科教育与经验教育等等争论, 实际上是关于教育方法形成本体依据的对峙, 是立足于抽象的普遍性原理还是个体的现实社会活动的争论。

### 第三节 真理的信仰与人的失落

对感官经验的怀疑 寻求知识的确定性 把普遍性知识作为教育传播的知识典范。自然地,教育的价值目标就表现为知识而追求知识的理性精神。这一点,应该是有积极意义的。它积极地倡导教育要尊重真理 强调行动的自由 这种行动的目的不是满足于某种利益或目的的手段 而是为了自由本身。但也存在着问题 强调按照求索真理的方法指导教育活动,则导致了思辩理性批判感性经验 否定感性的重要性。事实上 它重视的只是概念形态的真理对人的作用 而忽视人的意志、情感等非理性因素的存在 实质原因是教育活动中缺乏对现实的、活动着的人本身的关注。

强调理性 强调对真的追求 有积极的一面 有利于形成为知识而求知的客观理性精神。正是这一精神取向,引导着西方教育去关注一切物性规律。有如我国学者张君勱在其《明日之中国文化》一书中所评述西文化的特点时所言:“希腊苏格拉底柏拉图时代之治学方法 不离概念、定义、归纳诸方法。盖学术之研究 第一贵有概念。概念云者 乃研究各个体事物 求得其共同现象而后成立者也 既有概念 而后一种学术乃有单位 推而广之 乃成为命题;再推而广之,为学问系统或思想系统。吾国发无论理学之故,乃不知有概念。”<sup>①</sup>张君勱提出建设新文化、促进新知识 必须要重视知识的最基本因素 即概念、逻辑 知识不能纯粹是道德、政治的产物。通过比较西方文化,他提及中国文化建设需要从中吸取合理性 这是有意义的。也可以从这一点得到证明 西方文化不是把人事作为社会知识的主体 而是强调对客观自然的探究 这是教育科学精神发育的基本动因。

亚里士多德强调:“我们为了保卫真理 最好有 不惜牺牲一切

张君勱. 明日之中国文化 [M]. 济南 山东人民出版社, 1998. 78.

的精神 特别是我们是哲学家 更该如此。在真理与友谊两者俱为我们所亲的情形下 为了保卫真理 我们宁取真理。这乃是神圣的义务。”<sup>①</sup>

教育要追求真理 这对提升教育品质是有积极意义的 不仅为教育活动的正常进行提供了一套规范系统 促进了知识的发展 促进了教育平等、民主观念的确立。而且 求真的教育价值向度的深层 蕴含着追求形而上目标的意蕴 在古希腊的思想中“形而上目标”是关于终极实在的研究 追求在经验的现象世界之背后的本体世界。“吾爱吾师 吾尤爱真理”；“真理”是超越“吾师”的终极存在 不是感性而是理性能够把握的 从一个方面表现了对教育形而上价值目标的追问。

但是，强调教育追求真理的价值，也有不可忽视的负面影响，这就是教育过程中淡化了对人的关注。追求真理，真理本身就是价值 成为独立于人之外的非生命存在 真理也被物化 变成了一种演讲术，一种依赖于逻辑的范畴、演绎的方法构造教育体系 忽略了现实人的丰富性，教育活动成为一种训练人的思辩的工具。马克思对此作过批判：“只要按照事物的本来面目及其产生情况来理解事物，任何深奥的哲学问题……都可以十分简单归结为某种经验的事实。”<sup>②</sup>但他们对这种简单的事实并不重视，而且认为是低级的经验。“经验的观察在任何情况下都应当根据经验来揭示……而不应当带有任何神秘和思辩的色彩”；“在思辩终止的地方 在现实生活面前 正是描述人们实践活动和实际发展过程的真正的实证科学开始的地方。关于意识的空话将终止，它们一定会被真正的知识所代替。对现实的描述会命名独立的哲学失去生存环境，能够取而代之的充其量不过是从人类历史发展观察中抽象

亚里士多德·尼各马科伦理学 C]. 西方伦理学名著选辑上卷[A]. 北京 商务印书馆, 1987. 283—284。

② 马克思恩格斯·费尔巴哈 M]. 北京人民出版社, 1988. 20, 15—17。

出来的最一般的结果的概括'<sup>①</sup>。

这种忽视使教育活动成为是抽象化的活动。所谓抽象就是说教育活动的价值定位是人之外的如柏拉图是为了寻求理念亚里士多德则讨论善，讨论事物的秩序。教育只是证明个人的精神实质证明超越人之外的最高的、克服人的经验本质的‘真理’因素在人的经验本质中的作用，为人、也为教育规定了超社会、超自然的精神实质。

因此，应在人与真理之间相互关系中寻求教育价值目标。但就教育价值的本质而言则是为了人的发展人是人的目的人的发展也是教育价值目标的实质。人是意义、价值世界的根本意义与价值因人而存在着没有人就谈不上意义与价值。人不是客观物质世界的本原，却是意义与价值世界的本原。

但人的价值与意义不是用某种语言描述的概念而是需要在社会交往中、在群体的实践中形成的。古希腊的教育思想中对此并未重视其中的根源就在于把人与知识分离开来认为人是有限的存在而有限是不真实的只是假象知识就是帮助人去克服有限达到无限。柏拉图就此认为教育的作用不是发展人的潜力而是向人传授一种德性，因为德性不是内在于人的。他说至少有四种德性第一种美德是智能和知识但这不是具体的、个别的、杂多的知识而是普遍性的探索理念的知识第二种美德是勇敢是对正当合理的意见的坚持对有威力的伟大的东西的畏惧第三种美德是节制是对情感欲望的控制自己成为自己的主人第四种美德是正义，各类人能够安于做他最适合于他做的事。在人的四种美德中，柏拉图最感兴趣的是正义美德，但正义美德来自于何处？在柏拉图观念中正义显然不在客观的现实生活世界中现实生活世界只是遵照正义美德的一种投影而已因而需要人透过‘投

马克思恩格斯·费尔巴哈[M]·北京人民出版社，1988.20,15—17。

影“去把握‘正义美德’教育就是把正义美德教给民众，使他们成为具有正义美德的公民。这种教育观念，看起来对人非常重视，实际上，个人已经被国家的理念的、统一的伦理所制约，也就是接受了国家伦理的个人才是公民、自由民。个人必须服从于国家，国家是个人的第二天性、习惯和伦理，没有比国家、社会的目的和利益更高的目的和利益。因此要通过教育、集体生活的制度、措施和法律来限制和压抑个人的自由个性和权利，只有在共同的教育中，才能培植起人的共性、共同意志、共同目的、共同伦理和献身精神。

亚里士多德对柏拉图的这一观点并不赞同。他把人分成灵魂和肉体两部分，前者又分成理性和非理性两个部分。灵魂中的理性因素是较高级部分，而非理性是灵魂中较低级部分，是灵魂中的非理智因素，即情欲本能。所以，追求灵魂的高尚，灵魂的善就十分合理。亚里士多德又从形式与质料的关系角度提出了灵魂与肉体的关系，认为灵魂高于肉体，肉体只是灵魂的存在形式，“按照一个观点，例如‘愤怒’就会被认作渴望报复或类似的东西，按照另一观点，愤怒就会被当作人的心血上升或热度上升，前者就是对愤怒的理性的观点，后者则是对它的物质的观点。正如有人把房子规定为遮蔽风雨的东西或其他的东西，另外的人则把它认作由木石所构成的东西，其一是举出了该物的规定和形式（目的），另一则是举出它的质料和必然性”<sup>①</sup>。亚里士多德反对柏拉图把理念抽象化，认定灵魂与肉体的不可分，表现出相对客观的唯物主义的观点，但他只是用抽象的肉体概念作为灵魂的基础，而没有得出物质是灵魂存的基础的结论，因而他所说的灵魂是形式活动性的说法，与柏拉图的理念说比起来，只是调换了讨论的思路，并没有改变思考问题的性质，最后容易导致灵魂是脱离物质的终极原因的唯心主义。

<sup>①</sup> 黑格尔，哲学史讲演录第2卷[M]，北京：商务印书馆，1981：336。

综上所述可知 教育目的取决于对世界本体的追究 而世界本体被规定为某种神秘的因素,因而,由此产生的方法是理性的抽象。从这点上看 教育已是对人的现实社会存在的“神”化 被普遍性的观念所神化 使教育受制本体论本原因素的制约 又抽象出教育要接近其道德上的使命,把教育价值目标推向更高的更接近“神”的境界。

因此 要走出古希腊理性教育观的界限 必须要有两方面的还原:一是把教育过程还原到现实人的生活世界中;二是把抽象的个人还原为生动的具有丰富个性的“偶在个人”(马克思语)即个人的活动是面向自然界的 是现实的历史过程 而不是某种抽象的观念的或精神的演变过程。

#### 第四节 古希腊理性教育主题的现代启示

从上述分析可知 改革与研究时的教育活动 仍需要在教育历史中寻找值得借鉴的价值与意义 而事实上 这项工作是十分必要的。不过 本文只是侧重古希腊理性教育观的一个视角 就此作为理解当代教育的一项历史准备。

启示之一 对真理的追求 尤其是为求知而求知的超功利的态度 使教育免受世俗功利价值的制约 体现着教育的内在价值 成为教育民主化的基本信念。

在今天 当我们讨论教育民主化思想时 总是从法制或政治学的角度为立论依据。事实上,教育民主化的需求恰恰内在于教育本身。这一点,在回顾古代西方教育理性教育时就非常明确了。为求知而求知“吾爱吾师 吾尤爱真理”所表明的不只是一种态度 而是一种求知的精神 这种精神受到教育存在本体论思想的制约。它必然要求教育的独立与平等,平等不是人格上的平等 而是对真理的平等 就这一点 就能清理传统认识论意义上理解教育本质的偏误 把教育追求真理 当作是为获取科学的、真的知识 这样

的理解是有局限的，核心的问题是消失了人对问题作出独立思考的主权，人对问题解决主权的丧失，则意味着消失了人的创造性、主动性。被某种真理性知识束缚了思维。因此，我们认为教育要鼓励对真理的质问，实质是使教育开放，面向所有的人，使所有人能够敞开想像与思考的空间，这是人的创造性品质培养的最基础的工作。

启示之二 重视处理科学知识与伦理的关系 避免把人当作纯粹是科学知识研究的对象，避免把人当作只是认知科学知识的主体。虽然过于抽象，但仍然具有极大的启示。

近代以来，随着对普遍性价值的怀疑，教育也走到另一极端，即被实证主义思维所制约。唯有从事科学、技术的知识传授的教育活动是有意义的。人们参加学习、接受教育，首先关心的问题是学了这个东西以后，有什么作用？而且受夸美纽斯教育思想的影响，把教育活动按照产品生产一样进行组织，学校成了大批规格化、标准化的人才产品的生产工厂。胡塞尔由此对柏拉图的赞颂是值得回味的。“episteme”(纯科学)是与“doxa”(意见)相对立的，前者是指理性知识，它赋予一切事物以价值、目的和最终意义，但现在人们对形而上学可能性的怀疑，对作为一代新人的指导者的普遍哲学的信仰的崩溃，实际上意味着对理性信仰的崩溃……与这种对理性信仰的崩溃相关联，对赋予世界以意义有‘绝对’理性的信仰，对历史意义的信仰，对人的意义的信仰，对自由的信仰，即对为个别的和一般的人生存在赋予理性意义的人有能力的信仰，却统统失去了。”<sup>①</sup>所以科学的危机，并不是说科技知识不能取得进步，人们没有能力发展科技，相反，科技进展的速度是前所未有的，但失去的是人的信仰，特别是人的终极关怀信仰的迷失。

胡塞尔. 欧洲科学危机和超验现象学[M]. 上海: 上海译文出版社, 1988. 13—

14.