

教育公平论

——西方教育公平理论的哲学考察

郭彩琴摇著

中国矿业大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育公平论:西方教育公平理论的哲学考察 郭彩琴

著 郭彩琴 徐州:中国矿业大学出版社, 2009

摇 I 郭彩琴著 摇 II 教育理论 摇 III 原西方国

家 摇 IV 郭彩琴著

摇 I 郭彩琴著 摇 II 教育理论 摇 III 原西方国

家 摇 IV 郭彩琴著

书名 教育公平论

著者 郭彩琴

责任编辑 李士峰

出版发行 中国矿业大学出版社

(江苏省徐州市中国矿业大学内 邮编 221116)

网 址 中国矿业大学图书馆

排版 中国矿业大学出版社排版中心

印刷 徐州市今日彩色印刷有限公司

经销 新华书店

开本 16开 印张 12.5 字数 30千字

版次 2009年 11月第 1版 2009年 11月第 1次印刷

定价 20.00元

(图书出现印装质量问题,本社负责调换)

目摇摇录

第一章 导论	员
第一节 考察对象的确定性和考察活动的正当性	圆
摇摇一 考察对象的确定性	圆
摇摇二 考察活动的正当性	圆
第二节 当代西方教育公平理论考察的必要性	
——研究现状和意义	源
摇摇一 研究现状	源
摇摇二 研究意义	远
第三节 当代西方教育公平理论考察的可能性	
——内容、方法、写作思路和基本观点	圆
摇摇一 考察内容	圆
摇摇二 研究方法和写作思路	圆
摇摇三 基本观点和创新之处	愿
第四节 教育公平界说和理论流派分类	圆
摇摇一 教育公平界说	圆
摇摇二 当代西方教育公平理论流派分类	源
第二章 新自由主义教育公平理论考察	缘
第一节 理论的基本内容考察	缘
摇摇一 平等主义的教育公平观	缘
摇摇二 教育公平观和社会正义观	远
摇摇三 公平正义观包含的原则	远
第二节 社会基础和理论渊源考察	愿
摇摇一 社会基础	愿

摇摇二摇理论渊源	苑源
第三节摇哲学基础考察	怨员
摇摇一摇平等——教育公平理论重要的哲学基础	怨员
摇摇二摇社会契约论和反思的平衡——教育公平 理论的方法论基础	怨苑
第四节摇理念考察	员园
摇摇一摇整体主义的社会价值理念	员猿
摇摇二摇平等、自由的个体价值理念	员源
摇摇三摇工具主义的教育理念	员远
第五节摇理论批判	员怨
摇摇一摇理论价值	员怨
摇摇二摇理论缺陷	员源
 第三章摇新保守主义教育公平理论考察	 苑苑
第一节摇理论内容考察	苑怨
摇摇一摇机会面前人人平等	苑怨
摇摇二摇根据学生智力水平公平地分配教育资源	愿园
摇摇三摇对英才进行特殊教育是教育机会均等原则 的真正体现	愿远
摇摇四摇高等教育必须根据学生智力有选择地分配 教育资源	愿愿
第二节摇社会基础和理论渊源考察	员缘
摇摇一摇社会基础	员缘
摇摇二摇理论渊源	员园
第三节摇哲学基础考察	员员
摇摇一摇理性——人的本质论	员员
摇摇二摇智力培训——教育目标论	员圆
摇摇三摇天才——智力先天决定论	员缘

摇摇四摇实证研究——方法论基础·····	员苑
第四节摇摇理念考察·····	员怨
摇摇一摇自由是一切价值中最重要价值理念·····	员园
摇摇二摇效率重于平等理念·····	员员
摇摇三摇政治上的能人统治理念·····	员圆
摇摇四摇经济上的自由发展理念·····	员猿
摇摇五摇教育上的英才教育和学术研究理念·····	员源
摇摇六摇个体主义和整体主义相结合的社会价值 理念·····	员缘
第五节摇摇理论批判·····	员远
摇摇一摇理论价值·····	员远
摇摇二摇理论缺陷·····	员愿
第四章摇摇结论和借鉴·····	员苑
第一节摇摇结论·····	员苑
摇摇一摇没有普遍适用性的教育公平理论·····	员愿
摇摇二摇没有永恒不变的教育公平理论·····	员园
第二节摇摇借鉴——构建教育公平理论的设想·····	员远
摇摇一摇现实纬度——构建教育公平理论的现实基础 摇·····	员远
摇摇二摇理性纬度——构建教育公平理论的理性分析 摇·····	员园
附摇摇录·····	圆怨
参考文献·····	圆愿
后摇摇记·····	圆源

第一章 导论

中国由计划经济体制向社会主义市场经济体制转变后,社会财富的分配方式发生了巨大变化,人与人之间在社会财富的占有量和占有方式等方面出现了一定差异,公平遂成为社会财富分配中的突出问题,引起人们的极大关注。在经济体制改革的同时,教育体制改革也加快了步伐。办学主体多元化的出现,使学生拥有更多的选择学校接受教育的机会;各地经济发展水平的差异,使全国不同地区学校之间的差距进一步拉大;高等学校收费政策的出台,给学习成绩好而经济条件差的学生家庭带来不少烦恼。总之,我国与社会经济体制改革相适应的教育体制改革,形成了与计划经济条件下明显不同的教育状况。对此,人们发出了各种呼声,教育公平即是其中最响亮的呼声之一。因此,理论界从20世纪80年代末期就开始认真研究教育现状,试图找出解决问题的答案。但一些学者在分析现状、提出对策时,一般采用国外比较有影响的教育公平理论作为依据,从分析现状到提出对策,几乎各个步骤都试图和国外的理论相一致。然而,理论的出现有其特殊的社会背景,理论的形成还要受理论研究者的研究思路和价值取向的影响,社会科学理论尤其明显。因此,国外的教育公平理论未必适合中国的国情。但是“他山之石,可以攻玉”,在分析我国改革过程中出现的教育公平问题、提出解决问题的答案时,也应该了解国外已经存在的各种相关理论,并对其进行理性思考,进行批判性的吸取。本书的目的就是对现存的几种有代表性的教育公平理论进行

分析、考察,从而为构建中国特色的教育公平理论作准备。

为了完成以上任务,本书必须首先从逻辑上依次解决以下几个问题:考察对象的确定性,即明确考察对象是什么,回答教育公平理论是否存在的问题;考察活动的正当性,即在对教育公平理论进行考察是否属于教育哲学的任务;考察任务的必要性,即在对目前国内外对教育公平的研究现状进行梳理的基础上,明确本书考察的意义;考察活动的可能性,即明确考察教育公平理论的角度和方法以及写作思路。

第一节 考察对象的确定性和考察活动的正当性

对当代西方教育公平理论进行考察,首先必须回答两个问题:一是它是否存在;二是如果它存在,那么对它进行考察是否属于本学科的研究范围。为此,首先论述考察对象的确定性和正当性。

一 考察对象的确定性

考察当代西方教育领域是否已经产生或形成教育公平理论,这是进行理论考察前必须回答的重要问题。对此,国内学者有不同的看法。有人认为教育理论体系中根本没有所谓教育公平理论,西方理论界的一些学者不仅不承认有教育公平理论,就连是否存在教育理论都表示怀疑。最有名的就是英国当代教育哲学家奥康纳(John O'Connor)的观点。1976年,他在《教育哲学引论》中斷言:“‘理论’一词在教育方面的使用一般是一个尊称。”^①该断言成为一则对教育理论基本面貌的权威判断。所以,国内一些学者曾经以此判断为依据,否定教育理论的存在,当然也就基本上否认了教育公平理论的存在。

^① 王承绪、赵祥麟编译:《西方现代教育论著选》,人民教育出版社 1980年版,第 106页。

奥康纳凭什么下这样的判断呢？国内一些学者又是依据什么得出以上的看法呢？这里实际上涉及到对理论的理解问题。不管奥康纳还是其他什么人，他们在下结论时都以某种“理论”标准来进行衡量，即都是在一定理论观指导下进行分析的。理论观不同，对以上问题就会得出不同的答案。因此，在回答有没有教育公平理论时，必须对什么是理论以及理论的构成部分、表现形式等问题进行辨别，选择合适的教育理论观作为理论分析的依据，从而明确本书所要考察的对象。

（一）奥康纳理论观分析

理论观，就是人们对理论的看法，即对“什么是理论”、“理论包括哪些组成部分”、“理论的产生受哪些因素影响”以及“理论有哪些作用”等问题的回答。由于理论家使用的分析方法以及知识结构等方面存在着差异，从而形成了多元化理论观。

奥康纳认为，理论是一组逻辑地联系着的假设，通过这些假设形成规则并用以解释研究题材。他说，“从理论这个词最严格的意义上来看，一种理论乃是一个确立了假设，或者，更常见一些，乃是一组逻辑地联系着的假设，哲学假设的主要职能在于解释它们的题材”^①。判断某一论述是不是属于理论，必须符合下列条件：一是它必须包含假设；二是这些假设必须在实践中能够作出解释，即规则与题材相对应。因此，只有科学理论才是真正的理论。

为了得出其基本判断，奥康纳对教育和科学、社会科学和自然科学进行了比较，批判了传统教育理论的三种陈述，分别指出了它们的缺陷。他认为，第一，形而上学的陈述不是理论。在柏拉图和中世纪哲学家的著作以及近代基督教作者的教育理论中可以发现它们。这种形而上学的陈述，并不是因为它们构成教育理论的一

^① 王承绪、赵祥麟编译：《西方现代教育论著选》，人民教育出版社 1980 年版，第 100 页。

部分而被人信服、被人接受,而是因为它们已经是由于别的原因而成为被人信服的一种哲学或神学的重要部分。如柏拉图的许多教育主张都是建立在以下这些信念上的:人主要是灵魂或精神和肉体的暂时联系,灵魂先于肉体存在,即使肉体毁灭了精神还将存在下去,教育的真正目的是灵魂的改善。显然,这些形而上学的陈述难以用证据证明。第二,价值判断的陈述不是理论。在任何教育制度中,价值判断均不可避免。例如,一些教育改革家的许多口号,包括“自然教育”、“民主主义教育”、“机会均等”、“公民教育”等,这些口号就是价值判断。有时候这些判断都是伪装的,“以致一种教育制度的提倡者本人都可能不完全知道指导他们实践的价值”^①。这些价值判断如果没有得到证实,那么它们就会成为“理解混乱的一种源泉”^②,它们虽然并不是自命为正确的,也不是不可以批判的,但是要证明它们却是一个非常麻烦的哲学问题。第三,经验性的陈述不是理论。它能用可以观察到的事实证据来证明。这种教育理论的经验来自两个方面,一是心理学成为一门实验科学以前,由教育理论家对教育活动过程中的事实的直接观察而得到的,二是在心理学实验中观察而获得的。但是,传统的教育理论中的经验陈述主要属于前者,由于这些理论没有得到科学实验的证明,所以有的是错误的,有的则是一种没有事实根据的猜测。

从奥康纳对教育理论的解释中我们可以得知,他对教育理论判断所依据的理论观是逻辑经验主义的“两层语言”模型。所谓“两层语言”模型,是指以卡尔纳普(~~砸院聘性负责总员一员(员)~~)为

① 王承绪、赵祥麟编译:《西方现代教育论著选》,人民教育出版社 1980年版,第 100页。

② 王承绪、赵祥麟编译:《西方现代教育论著选》,人民教育出版社 1980年版,第 100页。

代表的逻辑经验主义关于科学理论结构的一种“正统”观点。在该模式中，“全部语言”被看作包含两部分：观察语言和理论语言^①。观察语言由观察语词和一些逻辑常词组成。观察语词是标志事物的可观察属性（如“蓝”等）或它们之间的可观察关系（如“载大于再”等）谓词。理论语言由理论语词和数学语言（包括一些逻辑常词）组成。理论语词用来表示一般不可观察或非观察对象（例如电子、场等）。观察语言中的语句为经验直接验证，可以得到完全阐释。理论语言和观察语言之间通过对应规则相联系。对应规则对科学语言来说是最基本的。没有对应规则，理论语言就没有任何观察意义。总而言之，卡尔纳普的科学理论体系由两部分语言构成，下层是关于观察事实的陈述，上层是关于理论的陈述，两者通过对应规则联系起来，使理论陈述还原到观察陈述，进而使理论语词和整个理论陈述系统得到经验的检验。^②“两层语言”模式基本上侧重于为理论建立一个标准的语言表述模式，而它对理论究竟怎样在科学实践中构建起来的问题并不太在意，所以它被称为语法学的理论观。

逻辑经验主义继承了实证主义传统，提出在科学理论中允许按照对应规则与观察术语相对应的理论术语进入，形而上学的术语是无法由对应规则进行经验解释的理论术语，因而形而上学也就不能进入科学理论之中，强调要把形而上学从科学理论中驱逐出去。

由于逻辑经验主义的理论模式，其理论标准极其苛刻和极端，如卡尔纳普自己也说除了数学和经验科学的理论能够达到其标准外，多数学科理论均尚未发展到符合其标准的程度，而在包括价值

① 转引自刘大椿：《科学哲学通论》，中国人民大学出版社 1989 年版，第 57 页。

② 参见刘大椿：《科学哲学通论》，中国人民大学出版社 1989 年版，第 57 页。

哲学和规范理论在内的形而上学领域,甚至连其命题都是完全没有意义的,更不用说形成合理的理论了。这样的理论观对理论解说的适应性十分微弱,它无法给现实中丰富多彩的理论以公允、可行的评价,所以它在科学哲学界是一种被抛弃的思想。

根据这样的理论观作出的“奥康纳判定”的局限性就比较明显地表现出来了,用所谓的标准理论来衡量教育科学理论,显然是片面的和不科学的。对此,我们应抱着批判的态度来对待它,而不能把它作为标准尺度去轻率地评价某学科的理论水平,贬低和否定教育领域中出现的各种形式的理论。

(二) 考察教育公平理论依据的理论观

任何一种理论标准均源于特定的理论界定。那么,什么样的理论界定可以作为对教育公平理论的评价标准呢?这就需要在批判吸收其他理论观的合理成分的基础上作出确定或者选择。

理论是认识主体对客体的一种理性认识,其表现为命题系统的理性认识成果。这一定义包含两层意思:首先,从表现形式上看,理论应该由一系列相互之间有联系的命题组成;其次,从实质上看,理论是一种理性认识成果,是人们对客体本质的认识。理论界对理论的界定以及理论的构成部分的研究成果比较多,在诸多成果中笔者赞同金顺明的观点,下面就借鉴其主要观点进行分析。

金顺明认为,规范的命题系统包括系统元素和系统结构两部分。命题系统的基本元素是概念和命题,概念是物质现象和过程的本质属性的反映,是理论最基本的构件。一个合理的理论的首要条件是必须有科学的概念,而科学的概念则必须内涵和外延明确,并且所下定义能符合其指称对象的本质属性。命题从形式上讲是一个具有真假值的判断句,从内容上讲是对物质现象和过程的本质属性的判断。一个合理的命题必须形式规范、意义明确。也就是说,它必须是判断句,并且要么具有真值要么具有假值,而不允许模棱两可的模糊判断存在。完整的命题系统结构由理论的

原始假设、核心成分和经验模型组成。理论的基本概念和基本命题是理论的核心成分,而原始假设则是核心成分的精神来源、哲学背景和价值依托,类似于库恩(1962)所说的“世界观”,它不是明确地表现出来的,而是以隐蔽的方式暗藏于理论中,有时可能作为理论核心成分的思想根据表现出来,经验模型是核心成分与实践的中介,它贴近实践却抽掉了实践的诸多具体性和生动性,它与核心成分发生直接联系但又与它隔着一定的理性距离。一个结构合理的命题体系,是原始假设、核心成分和经验模型的完备组合,这种组合在逻辑上是严密的,在思想内容上是恰当的。^①

理论要具有生命力才能体现其价值,而其生命力依赖于理论的感性基础和理性水平两个方面。理论的感性基础,是指理论赖以建立的感性认识材料,它旨在衡量理论的现实根基是否深厚。感性认识材料也可以叫做观察资料,它既是形成理论的一个动因,也是赋予理论以科学性的经验保证,一个优秀的理论应有扎实、真实、丰富、典型的观察资料。也就是说,“一个优秀的理论应具有丰富而典型的硬资料”^②。理论的理性水平,取决于理论的真实性、简单性、意义性、辩证性和创造性。理论的真实性,与人们日常所说的理论洞察力、理论深刻性同一,指的是理论摄取同类事物本质特征的程度。事物的本质特征永远不可能被完全摄取,但人们可以逐步地逼近它。哪个理论更逼近事物的本质特征,哪个理论就可获得更多的洞见,就具有了更多的真理性。理论的简单性,也即理论的概括性和综合性,它是指理论用尽可能少的概念和命题把已从事物中摄取的本质特征逻辑地结合起来的程度。所以,理论的简单性越强,其理性水平就越高。理论的意义性,是指理论给

① 参见金顺明:《论教育理论》,载《教育理论与实践》1999年第7期。

② 参见金顺明:《论教育理论》,载《教育理论与实践》1999年第7期。

予人们的启发性或理论具有的生成力。一个理论越能诱导出丰富的超乎其自身内容的重要观念,就越有价值。理论的辩证性,是指理论的抽象性与具体性的统一程度。科学认识是在实践基础上,从感性具体到抽象思维、再从抽象思维到思维具体的发展,体现了知识逻辑与理性逻辑的辩证统一,^①作为科学认识的成果,不同的理论所具有的这种辩证的统一程度是不同的,辩证统一程度越高说明理论回到实践的能力越强。理论的创造性,是指理论对既成理论的定势的突破程度和其观念的新颖程度,它是一个贯穿于理论的真理性、简单性、意义性和辩证性之中的综合尺度。

如果在上述论述的两条线索中用某些指标进行归纳的话,那么前者称为规范性指标,用字母 α 表示,后者为力度指标,用字母 β 表示。根据这两个指标,同样可以把理论区分为四个大类:规范而有力度的理论即 α 强 β 强,不规范而有力度的理论即 α 弱 β 强,规范而无力度理论即 α 强 β 弱,不规范而无力度理论即 α 弱 β 弱。^② 本书借用金顺明的这一研究成果作为评价教育公平理论的一个基本框架。

教育理论是表现为命题系统的一种有关教育现象的理性认识成果,这种理性认识成果究竟是不是够标准的“理论”,取决于教育科学领域是否存在上述理论评价框架所包含的四类理论,特别是其中最有代表性的、最优秀的理论——规范而有力度的理论。

先看无力度的理论。无力度的理论在理论评价框架中有不规范理论和规范理论两种。前者的概念和命题含义模糊、表达形式随意、缺乏基本的逻辑规范,后者的概念和命题含义明确、表达形式规范、逻辑严密。它们或停留于对一己狭隘经验的初次提炼,或堆砌政策性语言,或嫁接其他学科的理论术语,都是感性基础薄

^① 《哲学大辞典·逻辑学卷》,上海辞书出版社 1985 年版,第 104 页。

^② 金顺明:《论教育理论》,载《教育理论与实践》1993 年第 1 期。

弱、理性水平极低的理论。

再看有力度的理论。有力度的理论在理论评价框架中也有不规范理论和规范理论两种。前者用语随意、不太注意定义和命题的规范性问题,同样的语词在不同语境中往往有不同的内涵,从而使得人们在解读它时极易出现困难和歧义;后者是用严格定义了的概念和有明确内涵的命题,按照缜密的形式化规范表达出来的,同一研究领域的学者在理解它时基本上不会有很大的困难和歧义。但是,这两者都是优秀的思想成果,它们的感性基础都十分深厚,对实际现象的揭示都一针见血,富有洞察力、启发性和创造性。前者可称为“杰出思想”,后者可称为“标准理论”。“杰出思想”在教育思想发展史中并不少见,许多伟人的教育思想就属此类,如卢梭的《爱弥儿》、洛克的《教育漫话》等。这些著作并没有提供标准的教育理论,因为它们不是正面从理论上论述教育,没有通过形式规范的概念和命题来论述其教育观,而是从文学角度来抒发其教育主张的。即便如此,其高水平的理性意蕴仍然流露于字里行间。当然,仅停留于“杰出思想”层面的教育理论不是高水准的理论,这种“杰出思想”并不能构成教育科学,作为教育科学意义上的学科的健全发展依赖于该学科的“科学共同体”协调一致的努力,而“科学共同体”要达到协调一致的首要条件就是必须形成学科的“公约性”语言。这种“公约性”语言就是概念、命题和严格的形式化规则。在学科发展过程中,必须对使用个性化语言的“杰出思想”进行合理重建,在保持其理性藏量的同时,摒弃其表达中的不规范性,使之成为可以实行理论通约的“标准理论”。“标准理论”的形成有三种基本途径:一是对“杰出思想”进行学术处理,通过理论重建,使之转化为“标准理论”;二是从无力度的理论中进行提炼,逐渐发展“标准理论”;三是由具有杰出思想家和学者双重素质的“原创型理论家”直接开发出“标准理论”。

用金顺明的研究成果来分析本书考察的对象,得出的结论是:

当代西方教育领域中的教育公平理论是客观存在的。笔者通过文献调查发现,当代西方教育领域中关于教育公平的理论,从表现形式看有这样几种:一是表现为“杰出思想”层面,即杰出的教育思想家对教育公平问题进行了许多论述,但是没有进行专门的、系统的研究,而是把有关教育公平方面的思想通过其他途径进行论述,如当代教育哲学中进步主义哲学流派,在论证进步主义教育观点时对教育公平作了某些方面的论述。再如当代有名的要素主义教育哲学流派,在论述教育目标时也详细阐述了教育公平问题。这些例子说明,教育公平理论的存在方式是多样的。二是从一般、笼统的观点中发展而来,但还没有真正形成标准型的理论。如当代国内外教育工作者以及一些学者,通过社会调查掌握了大量教育信息,感觉出社会中存在不少教育不公平现象,又在此基础上提出了一些解决问题的建议。三是“原创型理论家”创造出来的“标准理论”。如当代新自由主义、新保守主义教育流派的教育公平理论等。因此,当代西方教育公平理论不仅存在,而且呈现出不同方式、不同理论流派。这部分内容正是本书关注的核心。

二 考察活动的正当性

对当代西方教育公平理论进行考察,是否属于教育哲学研究的范围?这是理论研究的定位问题,也是研究对象确定的正当性问题。如果它不是教育哲学研究的范围,那么本课题研究就没有正当性可言。

(一) 是否符合哲学研究特性

要回答这个问题,必须从把握世界的思维方式和研究对象的特殊性上进行分析。从把握世界的思维方式角度看,哲学的思维方式是反思性思维方式;从研究对象而言,自从近代哲学从本体论向认识论转向以来,哲学研究对象只能是思想。由此看来,本课题对当代西方教育公平理论进行考察,就其思维方式而言也是反思,即对思想所进行的思想;就其研究对象而言,也是对思想的思想。

因此,本课题的研究活动是符合哲学研究特性的,本课题研究具有正当性。

(二) 把握世界的两种基本思维方式

把握世界的思维方式有许多种,但是从思维的对象来看主要有两种:一是构建性思维,一是反思性思维。

所谓构建性思维,就是把“世界”(如神话世界、常识世界、宗教世界、艺术世界、伦理世界和科学世界)作为认识对象,“从一定的概念和概念结构出发,依照一定的逻辑关系,形成判断、推理,达到对世界的理性把握”^①。所谓反思性思维,是“思维的自我思维,它把思维本身作为思维对象,即对思维的思维,它以现有的、既定的思维,以思维的逻辑前提和结构为对象,思考着、批判着思维的前提、关系、结构,否定着现有的思维,并把它纳入到更大的思维系统中,形成新的概念结构”^②。

关于思维方式的区分,孙正聿教授曾作过论述,他认为,人们把握世界的两个纬度,一是构成思想的纬度,一是反思思想的纬度。“构成思想”是人类全部认识活动的思想维度^③,它是以某种具体的方式(如常识的、神话的、宗教的、艺术的、伦理的和科学的方式)去形成某种认知的、价值的、审美的关于存在的思想,并把这种思想作为某种目的性要求,以实践活动的方式获得某种形式的现实性,从而使“构成思想”的思维维度所形成的对“思维和存在”认识在认识活动和实践活动中实现统一。^④

“反思思想”是以人类把握世界的诸种方式(如常识、神话、宗

① 杨耕、陈志良:《马克思主义哲学研究》,中国人民大学出版社 1999年版,第 150页。

② 杨耕、陈志良:《马克思主义哲学研究》,中国人民大学出版社 1999年版,第 150页。

③ 参见孙正聿:《哲学导论》,中国人民大学出版社 1999年版,第 150页。

④ 参见孙正聿:《哲学导论》,中国人民大学出版社 1999年版,第 150页。

教、艺术、伦理和科学)及其全部成果(知识形态的常识、神话、宗教、艺术、伦理和科学)作为“反思”的对象,去追问“思维和存在”统一的根据,去考察断定“思维与存在”相统一的标准,去揭示“思维与存在”之间的更深层次的矛盾,从而实现人类思想在逻辑层次上的跃迁。

两种思维纬度是区分哲学和其他具体科学的重要标志。哲学属于反思性思维方式。关于这点,黑格尔曾经指出:“哲学思维无论与一般思维如何相同,无论本质上与一般思维同是一个思维,但总是与活动于人类一切行为里的思维,与使人类的一切活动具有人性的思维有了区别。”^①在黑格尔看来,哲学思维的特殊性在于,它是“以思想的本身为内容,力求思想自觉其为思想”,也就是“对思想的思想”,“对认识的认识”。

哲学作为人类把握世界的一种基本方式,其根本特征在于“它是一种区别于常识的经验的思维方式、宗教的幻想的思维方式、艺术的形象的思维方式和科学的逻辑的思维方式的哲学思维方式”^②。这说明哲学作为认识世界的科学,是以认识、思想为其认识对象的,即它以关于世界的思想为对象而不是直接以世界本身为对象。哲学的思维方式就是反思,它是把“思维和存在的关系”作为“问题”而予以“反思”,从而不断地揭示隐含在理论思维的“不自觉的和无条件的前提”之中的矛盾,实现人类在思维方式上的变革。^③

(三) 把教育思想和教育理论作为研究对象进行反思的学科

对教育哲学和教育科学之间的关系问题的理解是正确认识教育哲学本质的前提。

① [德]黑格尔著,贺麟译:《小逻辑》,商务印书馆1959年版,第175-176页。

② 孙正聿:《哲学导论》,中国人民大学出版社1995年版,第155页。

③ 参见孙正聿:《哲学导论》,中国人民大学出版社1995年版,第155-156页。