

导 言

从世界范围来看，教育哲学研究自 50 年代未达到一个巅峰状态并历经 20 年之后，目前在教育学的诸分支学科或研究领域之中，已处于相对赋闲的局面。而那些以解决现实问题为宗旨的实证学科或领域则迭次构成热点。这种宏观形势与氛围，对从事教育哲学研究的学者来说，不啻是一个不小的心理压力，尤其是对这门学科研究的学术自信心来说，肯定是一个颇具力量的打击。

就国内来说，情况虽有所相似，但也有不同。从宏观上看，我国的经济制度正在向社会主义市场经济方面发展，依据市场竞争的原则，那些能切实地用于分析、解决现实问题的学科与研究领域肯定会处于优先发展的地位。这样，基本理论研究将会更加寂寞，人数将会不断减少，以“哲学”为名的研究将会贬值，往日的那种尊荣的地位也许将不复再现。就这点来说，我以为，这对教育哲学这门学科来说与其说是不幸，不如说是一件幸事。当然，地位下降、光环消失，对那些往日站在哲学这一高峰包揽一切、雄视一切的人员来说自然是不幸的。但另一方面，我以为非常有利的是：第一，通过“市场”的调节，会使研究本身趋向于合理的分层，既促使基本理论研究队伍更加精干，也促使更多的人去研究一些具有实用价值的学科，多去解决一些现实问题。第二，更为重要的是，在新的条件之下，人们的思维方式将会得到深刻的改变，尤其是人们需要对教育哲学这门学科视野、功能、方法以及在整个教育理论研究中的地位问题作重新的审视与界定。这种思维方式的改变，无疑将会淘汰一些虚伪、荒谬、过时的问题，并将更加贴切于现时代。换言之，那种“体系式”的哲学研究将会一去不复返。本来，哲学并不

是超越时空的，只是说，它是时代精神的更高层次的概括。它的发展一方面取决于理论自身的逻辑延伸的力量，另一方面，更重要的是取决于研究主体自身的文化特质与思维敏感性，取决于自身的现实“生活方式”。新时代的生活方式将会导致出现新的教育哲学的研究。

那么，本书是否提供了一种新的“研究范式”或提出了一个新的“流派”呢？笔者自省尚未达到这个高度。主要原因在于笔者尚处于新旧生活方式更替、冲突、交融、过渡的时期，按现象学派的理论，这种生活方式必然会本质地体现在理论思维过程之中，也必然使研究成果呈现出一种“杂烩”的特点。往好里说，它叫作“承上启下”，往低处说，它就叫做不中不西、不土不洋、不新不旧。对于这个特点，笔者是有足够清醒的自我意识的，也望潜在的读者在阅读本书时，立足于这个层次加以批判。

本书的视界如何呢？这是在导言中必须首先加以阐明的。而要阐明这一点，还不得不先对“教育哲学”这门学科研究的性质与历史作一个回顾。

提起“教育哲学”，首先有一个“正名”的问题。在“教育”之后加上“哲学”二字，不免会造成“骑墙”之势。如果一言以蔽之，曰：“是‘教育学’与‘哲学’之间的交叉学科”。这样下定义固然简便，但一旦涉入实际研究，便会出现难言之隐。因为若过于偏执于“哲学”则难免发生“方巾气”“学究味”，把这门学科弄成偏安于研究室一隅的、脱离现实的无病呻吟，^①或极有可能写成“哲学思想史”之类的流水账，而“教育”则成了其中的学科点缀品；^②但若过于偏重“教育”，则又有可能使之流于一般流行的教育常识读本。当然，对后一种可能性来说，自洛克的《教育漫话》之后，尽管例

如 60、70 年代“分析教育哲学”中的某些研究。

如美国全国教育研究学会（NSSE）所编辑的第 42、54 期教育年鉴。

证不是太多，^①但到了当代，反映某种社会思潮的教育哲学著作却并不鲜见。怎样做到把“教育哲学”既与一般哲学区别开来，又与一般教育常识、教育思潮乃至“教育原理”、教育思想史区别开来，始终是我们被迫面对的问题。由此可知，这一问题涉及到教育哲学作为一门独立的、自主的“学科”的问题，也涉及到研究者的学术独立性与自尊心的问题，更涉及到它在整个教育理论研究中的地位问题。

让我们先回顾一下教育哲学发展史吧。^②从它被正式提出起到现在，可以划分为两个阶段。1963年英国教育哲学家彼得斯(Peters, R. S.)在伦敦大学接任里德(Reid)讲座时曾发表了一个极其著名的、对教育哲学的发展具有划时代意义的就职演说，这个演说题为《教育就是传递》。由此开始，教育哲学转入了一个与前不同的、焕然一新的时期。

那么，60年代前的教育哲学研究是一个什么状况呢？彼得斯描述了那个时期的研究状况。第一种方式是在美国各教育学院颇为流行的方式，即揭示哲学对教育的“意义”。他们为炫耀自己“真正在搞哲学”，因而企图从唯心主义、实在论、实用主义等哲学流派中挖掘出其中隐含的教育意义。第二种方式是盛行于英国的研究，即“著名教育家研究”，他们把从柏拉图到杜威这样一些历史上著名的教育思想家的著作列入教程，教给师范学院中那些未来的教师们。第三种方式以“教育原理”之名出现，如怀特海(Whitehead, A. N.)

虽然像昆体良、洛克等人并不是在“教育哲学”的框架内创作的，但后人却往往将他们的著作视为“教育哲学”，以致有人轻蔑地声称：“教育哲学只不过是常识的扩展与提炼罢了”

例如马利坦(Maritain, J.)的《十字路口的教育》、罗素的《论教育》、伊凡·伊里奇(Ivan Illich)的著作等等。

傅统先、张文郁在其《教育哲学》(山东教育出版社1986年版)一书第6~13页对中外教育哲学发生、发展史有着详细叙述。

^① 彼得斯本人则谦虚地把这个荣誉归之于里德。

的《教育之目的》。这些原理性论著中大量充斥着各种经验的概括以及原因不明的规范性论断。

弗兰肯纳的概括更为简明扼要。他把上述这个时期的研究称为“传统的”或“规范性”的教育哲学。这种研究的特征就是“为教育、教育人员与学校应该做或不应该做什么，对教育目的、内容与方法等等应该是或不应该是什么，提供规范性陈述”。^①

总括这种教育哲学研究，我们可以指出它的两个特征：第一，从研究方法上说，它在演绎与经验归纳两者之间摇摆。就演绎方面看，它求助于一般哲学理论（甚至包括社会学、心理学），从中抽绎出一系列原理，如关于世界和人性的假定，关于真、善、美的假定，当作大前提，从而导出教育上的一系列结论。从经验归纳方面看，它还将多种习传已久的教育经验用学术的语言不加论证地提供给读者。第二，从目的上看，它总是试图为教育工作下指令、开处方，力图规范实践。

上述的这种研究，理所当然地被弗兰肯纳所称之为“新的”“分析的”教育哲学所围攻。然而，公正地说，这种研究绝不是一无是处，特别是对“教育学”这种应用性极强的学科来说，作为教育理论中最一般的、最高级的理论——教育哲学，必须承担起这类规范的任务。话又说回来，上述的这种研究，它存在的问题也是显而易见的。必须指出的最重要的一点是，如果遵循那样的演绎法，教育哲学岂不只是充当了从一般理论（哲学的、社会学的、心理学的）到教育实践之间的“二传手”？同样，如果遵循常识归纳法，教育哲学岂不成了格言、谚语的汇编，那么，又何必要在“教育”之后加上“哲学”二字？！换言之，这样一来，教育哲学的研究自主性何在？

① Peters, R. S. . Philosophy of Education. In Hirst, P. H. (Ed) . *Educational Theory and Its Foundational Disciplines*, pp30~32. 1983.

② Frankena, W. K. A Model for Analyzing a Philosophy of Education. In Rich. J. M. (Ed) ,*Readings in the Philosophy of Education* , 2ed. p348, 1972.

自60年代起产生了广泛影响的分析教育哲学，从本质上说，正是它触及了关系到这个学科的研究人员自身的尊严及自身价值的确立的问题。这里我要说明，我在这篇导言中不可能、也完全没有必要开列那些纵横教育哲学论坛20年的所有著名研究人员的名单，也没有必要就其研究方法去详细辨析美国分析派与伦敦派之间的细微差别。世人往往以为，分析教育哲学的最崇高的目的，是把“哲学”当动词而不是名词使用，即对教育中的概念与判断进行分析、批判，为教育理论提供明晰的思维工具，但并不提供某种综合的、规范的、演绎的体系（如杜威那样的体系）。的确，在分析运动逐步走向深入之际，一系列标有“课程的概念”“教的两种意义”“教育理论的三种模式”之类题目的论文似乎证实了这个目的。这样一来，难免给人以一种“经院主义”的不良印象。然而若透过这种纷纷攘攘的“分析”的喧嚣的表象，我们却能从中发现，这场运动的真正的目的并不在于此。例如，以谢弗勒（Scheffler, I.）为代表的一批人可能是把“分析”作为教育哲学研究的最终目的，但以彼得斯为首的“伦敦路线”，则更多地是把“分析”作为一种手段，在他们看来，“教育哲学”研究的独立性与自主性才是研究的最高目的，而“分析”只是为了达到寻求“教育哲学”研究的独立性与自主性这个最高目的的中介环节而已。

那么，如何确立“教育哲学”研究的独立性与自主性呢，关键的问题在于如何理解“教育”。从不同的角度来看，就会产生对教育的不同理解。社会学家把它理解为个人社会化的过程；经济学家把它理解为一项可以带来效益与利润的投资；政治学家把它理解为维护统治阶级利益的工具；哲学家则把它理解为能够实现“完人”的各种品质的手段。像这类理解，一言以蔽之，教育都不过是为了实现某种外在目的的工具而已。依据这类理解而进行的教育哲学研究，必然导致了自身自主性的丧失，必然在理论构架上形成两种极端：一方面是在一般理论上依附于其他的诸如社会学的、经济学的、政治

学的、哲学的等等理论；另一方面在“先验地”获得一些规范性的前提之后，教育理论变成了纯技术性的论断。这样一来，“教育哲学”自身又何在呢？

对于上述这类理解，彼得斯不免从职业或专业的角度表达了他的义愤。他揭示出：把教育理解为社会化的过程或投资也许并不错，但这类理解的目光仅仅局限于“教育在某个社会的或经济的体系中的‘功能’或效果，它们并没有从从事于这项事业的人员的角度去对教育予以描述”^①对于这类理解，从理论上说，它使教育哲学失去了研究的自主性；从实践上说，它使教师对自己的职责极为模糊。因为教师在这种理论的指导之下进行工作时，极有可能成为在扮演“社会工作者”“经济管理人员”之类的角色，而不是在进行“教育”工作！

为此，彼得斯决心要建立一个为教育工作者这个职业所能接受的教育概念，并在此基础之上，建立一个获得了自主的教育哲学。这种教育哲学不把教育理解为去寻求教育的种种“外在目的”，不把教育理解为达到这类外在目的的工具，而是把教育理解为由教育人员与受教育者共同参与、相互作用的活动过程。在这个过程中，教育哲学应该致力于探求哪些活动属于“有价值的活动”，像“训练”“灌输”“讲演”之类的活动能否算是“教育”活动，以及何谓“尊重”学生等等。总而言之，“对教育目的的怀疑，将会使人们转而去致力于研究什么活动最有价值，而不是去探寻外在于教育的种种结果。”^②

在上述这种要求之下，伦敦派的新教育哲学诞生了。对伦敦派而言，“分析”只不过是力求理解教育的手段，而理性地重建教育过

^① Peters, R. S. . Education as Initiation. In Archambault, R. D. (Ed) . *Philosophical Analysis and Education*, p89,1972.

^② Ibid, p93.

程的新秩序才是目的。他们的这种研究，在本质上说，是把眼光深入到教育过程的内部，探求教育过程的内在价值以及价值标准，为一种活动是否是教育活动进行合理性阐释与辩护。

当然，对于上述这种新教育哲学，从方法上与功能上看，仍然具有演绎的、规范的性质。当彼得斯为教育过程中的伦理准则而思辨时，他实际上是求助于一般伦理学的概念与判断；而当赫斯特（Hirst, P. H.）在思考“博雅教育（liberal education）”时，本质上只是先阐述了某种有关知识的理论；而其最终的效果，还在于对教育过程作了某种规范。所有这些，与传统的研究似乎并无二致。

但是，除去这些相似之外，我以为，前后两个阶段的教育哲学研究之间的最重要差别，绝不在于是否使用演绎法或起到了规范作用，也绝不在于某些分析家们所自称的“价值中立”立场，最重要的是，在研究的视界上发生了变化。

所谓传统的研究，实际上是对外在于教育的目的与功能作了研究，而新的研究则将目光转移到教育过程上来。这才是新旧研究的基本分野。新研究之所以能够达到到了这种对象上的转移，就在于他们运用了“分析”的方法。他们借助于“日常语义分析”的方法，对教育的多种含义作了区分与澄清，接着他们又在这多种含义中选取了教育人员眼中的“教育”——“教育过程”作为对象，从而发前人之所未发，找到了新的探究领域。而正是这种新意义的理解与阐发，使教育哲学研究获得了自主性。

总而言之，教育哲学自身发展历史的这种转折向我们透露了这样一种信息，即教育哲学研究的理智视界必须定位在“教育”之上。换言之，教育哲学必须关注的是：从事于教育事业的各式人员的独特的生活方式的秩序安排及其存在的合理性的阐释，其中包括：以理智事业为主的研究人员，以决策事业为主的决策人员以及以教育、教学实践的事业为主的教育人员。正是他们的思维与行动构成了教育哲学视界的基本内容。任何超越这一视界的思考，尽管可以人为

地称之为“教育哲学”，实际上却很可能是对这一学科的存在起着否定的作用。

上面，我们已经把教育哲学与教育之外的其他的理智活动作了区分，使之因其独特的视野而获得了某种相对的自主性或存在合理性。但另一方面，我们还要在“教育研究”这一庞大复杂的研究领域中，继续为教育哲学寻找到它的合法的地位。

从古希腊时期起始，哲学是一门无所不包的总体知识体系。但随着时间的推移，物理学、数学、社会学等知识逐渐从中分离出来，哲学一方面视界越来越窄，变成了一种纯粹的智慧学问，另一方面也因包袱的减轻而使自己越来越专门化，变成了少数人精心构筑的专门性活动。但哲学并不因此而丧失了自身存在的合法性，反而在试图建立一系列独特的理解世界的方式——世界观上，获得了超越于其他知识体系的独特地位。

教育知识的发展也是沿袭这一轨道而前进的。当我们把目光转向今天从事于教育研究的庞大集团时，会发现他们正聚集在各种不同的“分支学科”的旗帜之下奋力战斗着。如果说，19世纪以前的教育知识呈现出一种无所不包的原始体系的特征，那么，到了今天，无论哪位教育研究者也不能用一本书来容纳这么多的内容。如果说，像《理想国》《大教学论》《普通教育学》《民主主义与教育》在当时都可以被称为教育哲学的话，那么，今天的教育哲学肯定已不堪这么沉重的负荷。何况，由于知识的分化而出现了专门化，它也不允许教育哲学从中任意插手。于是，教育哲学就必须面对这种形势来重新为自己在这一集体性事业中定位。

我以为，教育哲学至少应该完成如下一系列为其他教育研究所不能取代的任务。

1. 从根本上理解教育。这就是说，教育哲学必须不同于把教育理解为经济活动、政治活动、文化活动、心理活动等的具体研究，它必须提供一种独特的理解方式，即从超越的角度来回答“教育是什

么”等之类的元问题。换言之，它必须说明“教育”之何以称为教育而不是其他活动。从来的任何一种教育哲学流派都是基于某种哲学世界观来观照教育，使教育的意义获得特殊的表达，而这种表达是基本的、一般的，而不是某一侧面的、具体的；进一步说，由于人类的理智的进步，这种基本理解也将随之变化。因此，教育哲学的主要任务就是不断地更新人们的理解方式，不断地获得对教育意义的新的表达。

2. 重构教育生活。一般来说，教育研究中的各种分支学科都在为重构教育生活作出贡献，但由于各自的视角的限制，因而其贡献也只限于某一方面。而就教育哲学来说，它应该从整体的角度来全面地规定教育生活的基本价值与活动方式。它必须对某种生活方式加以批判，为新的生活方式的合理性与合法性进行辩护与阐释。

教育生活一方面指学校中的教育活动过程，另一方面还包括教育研究人员、教育决策人员的活动。如果说，彼得斯的研究因专注于前者而使得教育哲学拥有某种程度的自主性的话，那么，今天我们还必须对后两类人群的生活方式作出批判、辩护与规范，因为他们都是在“教育”的名义之下进行活动，并因“教育”而使他们的专业（职业）获得存在的合法性。因此，教育哲学一方面要说明学校中的教育活动的“价值”何在，并提供“有价值的活动”的标准与追求的途径；另一方面还要说明教育研究人员各自专业的研究特征，以及它们之间的相关性与进行综合的可能性，要为他们的理智行为进行合理的规范；此外，还要说明教育决策人员的独特的生活方式与行为方式，找出他们与理论研究人员之间的接触点。

总而言之，教育哲学必须站在一个超越的地位，既要看到各种不同的教育事业团体之间的差别，为它们的行为的合法性作出辩护与规范，同时还要考虑各种在话语方式、行为方式各不相同的团体之间，找出“教育”上的联系途径。换言之，教育哲学应该为整个教育设计合理的生活方式。

基于这样两个不可取代的任务，本书的框架分为三大编。第一编是专门针对教育理论研究集团而言的。它在试图说明“教育究竟是什么”的基础之上，阐明一系列教育理论研究的行动规范与合理的生活方式取向等问题。第二编把目光专注于教育过程，试图说明在学校教育活动中，应该追求的一系列基本价值以及可供选择的实现途径。第三编则把教育决策人员与学校中的教育人员作为思维的对象，在说明他们的生活方式的基本特征的前提下，指出理论研究与他们之间的联系渠道。

如果说本书有什么新意的话，我以为，至少有这样两点可以陈述。

第一，对教育哲学的研究视界进行了重新界定。一方面，研究紧紧地抓住“教育”来进行，力图使之与一般的哲学、社会学等研究区别开来，从而独显“教育”存在的价值与合理性。另一方面则把触觉伸向其他的教育哲学著作尚未涉及的领域，如教育理论研究集团与教育实践集团。

第二，研究是以“中国问题”为出发点的。尽管在分析框架、原理阐释等方面不脱离一般性研究的特点，但在问题的选择与规范策略方面，还是紧紧立足于我国教育生活的现状的。这种考虑很可能使本书充满了某种历史具体性而在某种程度上丧失了哲学“意蕴”，但就我这样一个生活于具体的历史时空中的理论工作者来说，我的基本生活方式已先验地决定了我的问题意向与阐释方式，这是我个人所不可能逃避的。

至于研究的立场与方法论的选择，则是次要的，它们能否显示出“哲学”的特点，只能由文本自身来说明。这里不再赘述。在这篇导言的结尾，我只想再强调的是：教育哲学史中所显示的两种方法论，即规范的与分析的途径，并非非此即彼的。它们不是像弗兰肯纳所说的那样是新旧教育哲学分野的标志。它们只是作为不同的研究策略，将根据问题的不同而分别使用。

最后，就“教育哲学”的性质作简单的说明。我同意“教育哲学是一门用哲学来探讨教育的理论和实践诸方面问题的学科”这个一般性论述，也同意教育哲学的任务就是对“教育科学中的一些根本问题，从哲学的高度，即从方法论的高度给以理论上的阐明；对教育史上和当前教育实际中有争议的问题，作出科学的分析和评论；根据教育发展的趋势和新的技术革命的要求，对教育中提出的新课题作出回答；对未来的教育作出科学的预测”的观点。但我更要强调的一点是。在以上判断的基础之上，教育哲学所关注的，应该是真正的“教育问题”。

傅统先、张文郁：《教育哲学》，第 1 页。

黄济：《教育哲学》，北京师范大学出版社 1985 年版，第 16 页。

第一编

教 育

任何人，只要他愿意且诚心谈论教育问题，并力图使他的谈论进入一种专业的境界，那么，他必然面对着一个最基本的问题，即教育是什么。在解决这个问题时，不同的人采用了不同的方式、方法，从试图对教育下定义起直到探究教育的“本质”止，问题的解决方式也趋向于多样化，并且，无论采用哪种设问方式，答案显然都很难达到统一。例如，就对教育下定义这一简单的设问来看，由于答案的繁杂、相互冲突与混乱，曾迫使谢弗勒不得不区分出三种不同的定义方式，即规定性定义、描述性定义、纲领性定义。他并指出每一种定义的独特性质与功能。^①这种区分使得人们对是否能为教育下一个简洁明了的、一致的定义感到困惑，以致于索尔蒂斯(Soltis, J. F.)不得不感叹说，若要对教育中的重要价值问题作中肯而审慎的判断，试图“通过下定义来做出决断，很难说是最理智的方法”，对于教育中的一些重要问题，“是不能单靠下定义来解决的”。^②

至于对教育“本质”的议论，我国教育学界十多年来研究的结

^① Scheffler, I. . *The Language of Education*, Chap1. . 1960. 参见谢弗勒著，林逢祺译、贾馥茗校：《教育的语言》第一章，译为约定型定义、叙述型定义、计划型定义，台湾桂冠图书股份有限公司 1994年版。

索尔蒂斯著、沈剑平、唐晓杰译：《教育的定义》，瞿葆奎主编：《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社 1993年版，第 37页。

果，使人们不是进一步确认而是倾向于淡化了这种设问。

无论是下定义还是探讨“本质”，实际上都反映了人们试图从一个较为概括的层次上来理解“教育”的心向。这种理解基本上由两种意向所决定：一是试图找出教育活动与其他社会活动的根本区别，这样可以使得对教育的议论限制在一个专门的范围之内进行；由此而下的另一个意向是，试图找出教育“学科”的疆域与界线，使得对教育的议论构成一个独特的理论系统，使其达到一个专门化的高级层次。就其最终的目的，无非是为教育学科的存在作合理性与合法性的辩护。

这种心理意向当然无可非议，而且针对性较强。因为“教育”的客观存在虽然无人能加以否认，且教育活动与其他社会活动在“现象”上的区别，一般也能通过制度、设施、从业人员独特的活动方式等一目了然地展现在人们的面前，但是作为“学科”的教育研究的合理性与合法性却屡遭人们的怀疑。因此，从业于教育研究的人们，不得不群起而捍卫自己的学科的纯洁性与真实性，并试图通过自己对“教育”的“定义”或“本质”的理解，为自己的研究找到一个可靠的起点，这是完全可以理解的。自夸美纽斯的《大教学论》起，发展至今的三百多年来，教育学科貌似形成与稳固了，如今大学里已能堂皇地授予这门学科的高级理论“祭司”以“博士”“教授”头衔，从联合国到各国政府都设立了专门的研究机构，各种专业刊物、专业研究团体遍地皆是，那么，教育研究的“学科”地位还有什么可以怀疑的呢！事实上，“学科”的形成若能够建立在学界的共识与约定的基础上，就不应该有所怀疑。但使研究者（当然指那些从事于高级理论研究的人）内心依然不能泰然的是以下的一

关于这个问题的讨论综述与评析，请参阅瞿葆奎、沈剑平：《四十多年来对教育的社会属性和职能的探讨》，《教育论文集·教育与教育学》；以及《教育研究》杂志编辑部编：《党的十一届三中全会以来中国教育科学的回顾与展望》（教育科学出版社1988年版）中的有关文章。

系列事实：为什么史书上记载的“大”的教育理论家都是由大的哲学家、思想家所兼任？为什么教育理论的每一步进展不是来源于内在的动力而是求助于其他学科的推动？为什么自杜威以来竟没有一本足以与《大教学论》《普通教育学》《民主主义与教育》这样的可以傲视外行们的“基本原理”之名著出世？等等。

看来，这些事实不幸昭示着一种不祥的结论：教育学科自身可能缺乏一种“原”驱动力。换言之，教育学科很可能在“理论”层次上不能与其他的学科如哲学、社会学、数学、物理学并列在一起，充其量是“应用性”的研究罢了。这种结论不能不使一些人感到恐慌与不安。为了消除这种不安，人们自然而然地不断地对“教育”一词所包含的意义进行不懈的探索，企求获得一个可靠稳固的立足点，使目前已十分繁华的“复数教育科学”大厦不至于悬空而立，这是基础理论研究的一个十分自然的逻辑与心理归宿。它表明了来自于教育学科堡垒中的对任何试图消解教育学科力量的抵抗。不管这种抵抗是否成功，却一直在进行着。

当然，无论最终抵抗的结果如何，这种为教育学科的合理性与合法性进行辩护的事业，始终是教育研究最基本的任务。也许一些来自于操作研究层次上的人或这个专业以外的“外行们”对此不屑一顾，但对那些从事于这个学科的整体架构建设的人来说，无论是从追求理论的可靠性与完善性的心理意向上看，还是从研究集体的群体自信心与自尊心来看，这都是一个非常必要并且非常迫切的工作。尤其是教育哲学这个以奠定教育研究的基石为己任的分支学科，对这个问题的解决更是视为责无旁贷的重任。有道是：“名不正则言不顺，言不顺则事不成”，难道不是如此吗？因此，本书的第一编，

这种抵抗一方面立足于教育的定义、教育本质的探索，另外还以另一种面目出现，如把“教育学”改称为“教育科学”，把“单数教育科学”改称为“复数教育科学”，把“教育科学”改称为“教育理论及其基础学科”。这方面的抵抗属于一种温和的、顺应时势的斗争。

即是对“教育”的意义作切实的探讨，以期能为教育研究这一大厦找到一个切实可行的立足点，使栖息生存于这个大厦中的人在心理上获得“家园”之感。

第一章 教育意义的探寻

获得对教育的某种一般理解，是本书的基本任务之一。在当前的教育学科框架之内，对教育的理解或认识有多种表述，如把教育或是看成使儿童社会化的过程，或是看成劳动力再生产的手段，或是看成意识形态再生产的工具。这些表述无疑反映了教育这种现象的某一侧面的性质，但肯定不是对教育全体的描述。对于这些论述，彼得斯从教育实践者的角度对之作批判，认为它们对于提高教育实践工作者的工作质量毫无益处，反而会把教育实践活动引向歧途。^①但在这里，我想指出的是：从教育研究的角度看，这些论述只是采用了某种特殊的学科视界来观察教育的结果，即它们是分别从社会学、经济学、政治学这些学科出发而观照教育的结果，而并非对教育的整个性质的描述。如果哲学研究要想与这些专门学科的观照有所区别的话，则它必须用超越的眼光来观照教育，以期获得一种本体的理解。由此说来，上述结论并非也不应该是教育哲学所追求的结论。

对本体的理解追求，必须求助于某种独特的方法论，这是不言而喻的。然而，在今天，所谓方法论，尤其是哲学方法论，也并非如人们所想象的那种纯粹的、客观的、走向真理的必由之路，能够由任何持不同信念的人共同使用。19、20世纪之交的物理学中

^① Peters, R. S. . *Education as Initiation*.

的革命，把 19 世纪人们头脑中的正统方法论观打得粉碎。换言之，方法论并不是客观的、公正的、纯粹的，在它的构造过程中，实际上已掺入了人们的种种主观价值判断、先验的成见与偏见，甚至某种信仰成分，或者毋宁说方法论就是由它们所铸成的。在这里，方法论并非客观的思维工具，它已经包含了主体所持有的世界观。所以，我们可以这样说，20 世纪以来的所有哲学流派就是不同的方法论构造。由于这个缘故，就迫使我们在追求教育的本体理解时，面临着方法论的竞争与选择问题。鉴于不同的方法论会导致不同的结论，那么，哪一种更为优先可取呢？或者说，哪一种更能逼近“真理”呢？

人的认识是受到他所处的时空的限制的。我们不能脱离我们的教养范围而从事超越我们想象能力之外的思维。况且，教育哲学本身从现象上看也不是一个具有原驱动力的学科，即是说，它本身并不能创造方法论，只能是从相互竞争的哲学方法论中有所取舍，进而用来理解教育。基于这样一种宽容的态度，我在这里提出一种独特的方法论，即“专家集团——历史——语言分析”的方法论，试图以此作为追求对教育的本体理解的路径。本章的内容就是对这种方法论的内容与合理性作出辩护。

但在辩护之前，有两点必须声明：第一，说这种方法论是独特的，并不意味着它是独创的，实际上，正如下面将要叙述的那样，它是几种不同的哲学方法论的综合。第二，作者并不自认为它是绝对的或是可供优先选择的，更不必说还存在着在解释力度方面与它相等甚至优越的方法论。这里我之所以提出它，只不过反映了作者自身的思维深度与认识高度而已。

第一节 意义与语境

从哲学研究的角度看，首先必须追求对教育的本体理解。但这里所

说的“本体”理解并非在暗示着任何“本体论”或“本质论”的承诺，只是在与“专业学科理解”相对的意义上使用它。如果想要避开嫌疑又要清楚地表达意思，“本体理解”也可以换成所谓“哲学理解”。

任何教育著述或议论，首先必须展示自己对“教育”的某种理解，并以此作为起点，也就是说，必须先对“教育”一词下定义。然而，这种下定义的方式，使我们陷入了一种困境。这种困境倒不是谢弗勒所谓的三种不同性质的定义方式的取舍问题，而是下定义本身包含着如何选择主词的真值标准问题。换言之，“教育”是一个词，不管它的词源如何或在希腊文、英文、中文中的笔划如何，它总是一个语词或概念，那么，它的意义何来呢？

一种可供选择的也是传统的做法是采用“指称定义”方式。即是因为在历史与现实中，有那么一种活动，它不同于社会上的其他活动，我们用“教育”名之，教育的意义就得到了现实中这种客观性的保证。我们通过自己的感官与经验，对历史与现实中的种种活动予以分类、概括，指出这些活动是“教育”而其他则不是。我们还能指出教育活动与其他活动之间的种种联系与差别，由此我们还能推出“教育的本质”。一句话，现实的客观性为指称定义作了意义真值的标准。

于是，产生了历史考古学的研究方式。因为逻辑的力量迫使人们去寻求最初的教育活动的形态，提出了“教育起源”问题。但一旦涉入这个问题，立即使人陷入一个两难境界。当勒图尔诺（Léotourneau, C.）孟禄（Monroe, P.）从动物界、原始人群中进行考察时，指出了“抚养”“模仿”这类教育的初始形态。这或许是历史考古学的最经典的成果，在一定程度上是遵循着“指称说”的方式在进行，但当今任何受过系统的教育理论训练的人，对这类答案都会不能容忍。当人们用“劳动起源说”去否定这类答案时，往往将教育已先验地限定在“人类”“社会”的框架之内，这实际上已无意识地放弃了指称原则，而是从某一理论系统中逻辑地导出教育的意