



普通高等教育“十一五”国家级规划教材



新世纪高等学校教材



北京市高等教育精品教材

教育学基础系列教材

石中英 著

# 教育哲学

JIAOYU  
ZHEXUE



北京师范大学出版社  
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PRESS



普通高等教育“十一五”国家级规划教材



新世纪高等学校教材



北京市高等教育精品教材

教育学基础系列教材

教育概论

外国教育史

简明中国教育史

教育统计学

教学论

德育原理

教育社会学

学校法学

教育哲学

教育管理学的

教育研究的理论与方法

教育经济学

教育评价方法技术

人体解剖生理学

ISBN 978-7-303-08625-2



9 787303 086252 >

定价：30.00 元

普通高等教育“十一五”国家级规划教材

新世纪高等学校教材

北京市高等教育精品教材

教育学基础系列教材

# 教育哲学

JIAOYU ZHIXUE

石中英 著

北京师范大学出版社

BEIJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

北京

---

**图书在版编目 (CIP) 数据**

教育哲学/石中英著. —北京: 北京北京师范大学出版社, 2007. 5

ISBN 978-7-303-08625-2

I. 教… II. 石… III. 教育哲学—高等学校—教材  
IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 075860 号

---

「高教思政」学·思·享交流群 整理推荐 尊重版权

---

出版发行: 北京师范大学出版社 [www.bnup.com.cn](http://www.bnup.com.cn)

北京新街口外大街 19 号

· 邮政编码: 100875

印 刷: 北京新丰印刷厂

经 销: 全国新华书店

开 本: 170 mm×230 mm

印 张: 21.25

字 数: 400 千字

印 数: 3 001~6 000 册

版 次: 2007 年 6 月第 1 版

印 次: 2007 年 9 月第 2 次印刷

定 价: 30.00 元

---

责任编辑: 郭兴举      装帧设计: 高 霞

责任校对: 李 蕊      责任印制: 董本刚

**版权所有 侵权必究**

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

本书如有印装质量问题, 请与出版部联系调换。

出版部电话: 010-58800825



## 目 录

导言 哲学与教育 .....	1
第一章 什么是教育哲学 .....	10
第一节 教育哲学的定义 .....	10
一、我国教育哲学家的定义 .....	10
二、国外教育哲学家的定义 .....	15
三、教育哲学的新定义 .....	18
第二节 教育哲学的价值 .....	32
一、教育哲学的价值危机 .....	32
二、重估教育哲学的价值 .....	34
第三节 教育哲学的学习与研究 .....	40
一、对社会和人生问题高度关注 .....	40
二、不断挖掘教育生活的经验 .....	41
三、不断提高自己的哲学素养 .....	42
四、努力学习教育哲学名著 .....	43
五、从事教育哲学的研究 .....	44
第二章 教育哲学简史 .....	45
第一节 中国教育哲学的历史 .....	45
一、解放前中国教育哲学的发展 .....	46
二、解放后中国教育哲学的取消与重建 .....	47
三、当前我国教育哲学研究存在的主要问题 .....	49
第二节 英国教育哲学的历史 .....	50
一、20世纪40年代之前：规范教育哲学 .....	50
二、20世纪40年代至70年代末：分析教育哲学 .....	51
三、20世纪80年代之后：可能的公共教育哲学 .....	55
第三节 美国教育哲学的历史 .....	57
一、19世纪末20世纪初的美国教育哲学 .....	58
二、两次世界大战期间的美国教育哲学 .....	60



三、第二次世界大战后的美国教育哲学 .....	62
四、20世纪80年代以来美国教育哲学的新发展 .....	64
<b>第三章 人生与教育</b> .....	<b>67</b>
<b>第一节 人的存在与教育</b> .....	<b>67</b>
一、人作为人的存在特征 .....	68
二、人作为人的存在问题 .....	70
三、人的存在问题与教育 .....	73
<b>第二节 人的形象与教育</b> .....	<b>76</b>
一、教育知识传统中人的形象 .....	77
二、教育知识传统中人的形象的批判 .....	82
三、重塑教育知识中人的形象 .....	85
<b>第三节 人的境界与教育</b> .....	<b>91</b>
一、中国历史上的几种人生境界学说 .....	92
二、西方历史上的几种人生境界学说 .....	96
三、人生的境界与教育 .....	100
<b>第四章 知识与课程</b> .....	<b>107</b>
<b>第一节 知识与人生</b> .....	<b>107</b>
一、什么是知识 .....	107
二、知识与人生 .....	111
三、人生与课程 .....	117
<b>第二节 知识的性质与课程</b> .....	<b>119</b>
一、知识性质与课程的一般关系 .....	119
二、现代知识的性质与现代课程 .....	121
三、后现代知识的性质与后现代课程 .....	127
<b>第三节 知识的类型与课程</b> .....	<b>132</b>
一、自然知识与自然课程 .....	133
二、社会知识与社会课程 .....	136
三、人文知识与人文课程 .....	140
<b>第五章 理性与教学</b> .....	<b>146</b>
<b>第一节 理性与人生</b> .....	<b>146</b>
一、什么是理性 .....	146
二、理性与人生 .....	150
三、理性与社会重建 .....	153
<b>第二节 理性与教学</b> .....	<b>156</b>
一、什么是教学 .....	157



二、教学的理性基础 .....	161
三、教学：理性的探险 .....	166
第三节 理性的教化 .....	172
一、作为教育目的或教学目标的理性 .....	173
二、教学的理性化 .....	179
三、理性的教化与教师 .....	184
<b>第六章 自由与教育 .....</b>	<b>188</b>
第一节 自由与人生 .....	188
一、什么是自由 .....	188
二、自由与人生 .....	196
三、自由与社会 .....	201
第二节 自由与教育 .....	204
一、自由需要启蒙 .....	204
二、自由与“教育”意义的呈现 .....	208
三、自由教育的精神 .....	213
第三节 教育中的自由及其限度 .....	220
一、学术自由及其限度 .....	220
二、教学自由及其限度 .....	226
三、学习自由及其限度 .....	230
<b>第七章 民主与教育 .....</b>	<b>236</b>
第一节 民主与人生 .....	236
一、什么是民主 .....	237
二、民主与人生 .....	243
三、民主与社会 .....	247
第二节 民主与教育 .....	252
一、民主需要教育 .....	252
二、民主公民的素质 .....	256
三、民主教育：性质与目的 .....	261
第三节 教育的民主化 .....	265
一、什么是教育民主化 .....	266
二、教育民主化的四项原则 .....	268
三、建设民主的学校 .....	274
<b>第八章 公正与教育 .....</b>	<b>278</b>
第一节 公正与人生 .....	278
一、什么是公正 .....	279



二、公正与人生 .....	287
三、公正与社会 .....	291
第二节 公正与教育 .....	296
一、公正需要教育 .....	296
二、公正教育：培养有正义感的人 .....	301
三、社会公正与公正教育 .....	305
第三节 教育中的公正问题 .....	310
一、什么是教育公正 .....	311
二、教育公正的主要类型 .....	313
三、教育公正的实现 .....	318
参考文献 .....	329

20世纪以来，教育哲学的研究和教学始终面临着三个主要问题：教育哲学有必要吗？教育哲学是不是太抽象？有哲学就行了，何必又添一个教育哲学？导言主要致力于思考这些问题，从分析“哲学”与“教育活动”之间的内在关联入手，说明哲学对于教育理论与实践的价值，继而重新阐释“哲学”的概念，消除日常生活中人们对哲学的“恐惧”，最后阐明一般意义上的“哲学”对于日常教育生活的不充分性，以便为教育哲学的独立存在做理性的辩护。

教育哲学作为一门学科的全部可能与必要都建立在对“哲学”与“教育”<sup>①</sup>关系的认识上<sup>②</sup>。显而易见的是：第一，如果一个人认为，教育作为一种实践活动，根本就不需要什么哲学的参与，那么他就会合乎逻辑地认为，教育哲学对于教育实践而言，实在是一种可有可无的东西；第二，如果一个人认为哲学是一些有着特殊理智、兴趣或才能的人才能

① 众所周知，“教育”是一个非常复杂的概念。围绕着这个概念的涵义已经有了许多有意义的争论。这里与以后各章只是将教育理解为“教育活动”，就其类型而言，主要理解为“学校教育活动”。因此，本书的名称也可以看成是“学校教育哲学”。

② 这个看法与周浩波的看法颇有些不同。周浩波认为，“如何确立‘教育哲学’的研究的独立性与自主性呢，关键的问题在于如何理解教育”。他指出，如果将教育理解成“为了实现某种外在目的的工具”，那么就会导致教育哲学“自身自主性的丧失”，以致“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”。参见周浩波著：《教育哲学》，人民教育出版社，2000年，第5~7页。

够学习和研究的东西，那么他就会将教育哲学看成是普通教师和教育理论工作者享用不起的奢侈品；第三，如果一个人认为哲学与教育实践可以实现直接的“联姻”，那么他就会认为根本用不着创造出什么“教育哲学”来。因此，深入地理解哲学与教育的关系，毫无疑问地就成为学习和研究教育哲学的一个入口或预备。

### 一、教育活动需要哲学吗

初看起来，这个问题似乎并不难回答：教育活动不需要哲学。因为，对于实际教育工作者来说，他们似乎从未在自己的教育活动中“应用”过哲学。在他们看来，教育是具体得不能再具体的实践活动，每天需要处理大量的琐事。而哲学呢？则是一门抽象得不能再抽象的学问，根本就不关注实际的教育问题。因此，教育活动与哲学可以说真是风马牛不相及。应该说，这种观点是有代表性的，不仅存在于一些实际教育工作者那里，而且也存在于一些教育学者那里。然而，这种观点却是值得质疑的，也是必须加以认真分析的。这不仅仅是为了“教育哲学”，而且也是为了“教育”。

毫无疑问，教育活动确实包含了一些非常具体的琐事，如备课、上课、布置作业、找学生谈话、课堂提问、擦黑板、放幻灯、组织课外活动，如此等等。就每一种具体的教育活动来说，真的很难说与哲学有多少关联。例如，“备课”就是要准备某一个或几个课时的教学，就是要准备将某种早已确定的教学内容采用一定的方式传递给学生；“课堂提问”就是要检验学生已有的知识水平或对课堂学习内容的理解程度；“擦黑板”只是一种单纯的教学动作。谁要想分析这些活动中所“包含”或“应用”的哲学，如果没有什么意外的话，则一定是劳而无功。同样，哪一个教师如果想将某一种哲学应用到这些具体的活动之中，在绝大多数情况下，也一定是劳而无功。比起哲学来，人们在这些教育活动中可以很容易地看到或实现心理学的影响。如果这些具体的教育琐事之中都不包含或应用哲学，那么哲学还能以什么方式与教育活动发生关联呢？

让我们来进一步分析。毋庸置疑，作为教育活动的具体环节，上述琐事之所以有意义，是因为它们是为实现整个教育活动的目的服务的。对于实际教育工作者来说，他们并不能随意地处理这些琐事，他们必须使这些琐事服务于整个教育目的。也就是说，如果孤立地看待这些琐事，那么它们确实非常琐碎。但是，如果将它们看成是整个教育活动系统的要素，则它们就不再是琐碎的了，而成为决定整个系统目的能否实现的一个个关键环节。它们彼此之间相互关联，而且受到教育目的的支配。因此，这些琐事的处理方式也不是随心所欲的，教育者必须为它们进行

辩护，必须要在思想中回答或理解它们与所要达到的目的之间的关系。而要做到这样，又必须首先明确自己的教育目的，必须首先为自己所欲实现的教育目的进行辩护。

教育目的的根本问题是培养什么样的人的问题，教育目的具体要回答的是理想的人的素质结构与规格。在这方面，社会学、经济学、文化学、心理学等都可以提供知识基础，如社会学使我们明白现在的社会大致是一个什么样的社会，对未来人才提出了哪些要求；经济学使我们明白现在社会的生产力水平和生产方式的特征，从而规定了未来劳动者的素质结构；文化学则使我们明白了现代社会的文化状况，有助于确定未来人才的文化身份；心理学则向我们揭示了青少年一代的身心发展特点和规律，有助于制定适合于他们身心发展特征的教育目的。但是，所有这些仍然不能满足界定或辩护教育目的的要求。我们培养的人不仅是要满足或适应现实社会的要求，更要能够改造并推动现实社会的发展。社会学能够回答现实社会是什么样，却难以回答什么是“理想的社会”；能够向我们揭示局部的社会事实，却难以帮助我们建立认识社会的“总体框架”。经济学能够说明现实经济运行的特点和规律，却难以说明经济的目的及其与人之间的关系。心理学能够说明心理的事实，却难以揭示人作为人存在的价值和意义。所有这些都是制定或辩护教育目的时不可缺少的。而这些知识只有在社会哲学、经济哲学、文化哲学、人生哲学乃至一般的哲学领域才能得到研究和发展。缺乏这些知识领域的支持和帮助，无论是教育理论工作者还是教育实践工作者，都无法对教育目的进行深思熟虑，都无法真正地寻觅到教育的意义。因此，哲学的知识和哲学的思考，对于那些琐碎的教育工作来说，不是可有可无的，而是不可缺少的。这一点，正如奈勒（Kneller, G. F.）所说，“哲学解放了教师的想象力，同时又指导着他的理智。教师追溯各种教育问题的哲学根源，从而以比较广阔的眼界来看待这些问题。教师通过哲理的思考，致力于系统地解决人们已经认识清楚并提炼出来的各种重大问题。那些不能用哲学去思考问题的教育工作者必然是肤浅的。一个肤浅的教育工作者，可能是好的教育工作者，也可能是坏的教育工作者——但是好也好的有限，而坏则每况愈下。”<sup>①</sup>

如果说这些琐碎的教育活动离哲学毕竟远了一些，那么关涉到总体教育活动的教育政策就更离不开哲学。让我们以课程政策为例。众所周知，课程改革是教育的核心。因此，课程改革的好坏与成功与否在

① 陈友松主编：《当代西方教育哲学》，教育科学出版社，1982年，第135页。

相当大程度上就决定了整个改革计划的成败。影响课程改革成败的因素很多，如政治的因素、经济的因素、文化的因素等。但是，无论是什么因素的影响，最后都要归结到“什么知识最有教育价值”、“如何学习这些知识才有价值”、“如何评价这些知识的学习”等基本问题上来。要回答这些问题，仅以社会学、心理学的眼光来看是不够的，还涉及到哲学上的认识论或知识理论。事实上，斯宾塞（Spencer, H.）在19世纪提出“科学知识”最有价值时，其根据并不是或主要不是科学知识已经在经济领域内获得的巨大成功，而是其经验主义的认识理论。可以认为，在当时，是经验主义认识论将科学知识的价值看得比任何一种知识形式都要高，从而帮助科学课程战胜了古典课程，塑造了现代学校课程的科学性格。不理解这种认识论或知识理论问题，就不能理解以往的课程改革。相应地，不对当前的认识论或知识理论进行深入思考，课程改革方案也就会停留在经验的层面上，满足于具体学科知识的增加、减少或调整，而不能有任何实质性的进步。又例如，与课程改革类似，学校教育体制的改革在最基本的方面涉及国家、社会 and 个体教育资源的重新配置。这也就必然地涉及社会公正问题，涉及政治哲学相关问题的研究。如果缺乏这种政治哲学的考虑，那么学校教育体制的改革则只能停留在头痛医头、脚痛医脚的水平上，而不能得到充分的理论辩护。

哲学对于教育活动之必要性还通过对教育理论的影响而间接地表现出来。众所周知，教育活动是蕴涵着理论的，即使这些理论可能只是一些缄默的理论。从逻辑上说，不存在不受教育理论指导或影响的教育活动。就是那些最藐视教育理论的人实际上也在实践着某种形式的理论，也许可以将其称为“极端的行为主义”或“经验主义”理论。因此，教育理论及其发展状况必然影响到教育实践及其变革。教育理论的这种影响力在今天的教育活动中日益明显。在一定意义上可以说，当今教育实践的革新就根源于教育理论的创新。缺乏新的教育理论，教育活动只能陷入到陈规陋习之中。然而，教育理论作为人类知识的一种形式，其生产和辩护又必然地受制于一般意义上的认识论或知识理论、伦理学和美学。在教育思想史上，随处可见的是，不同的教育思想流派有着不同的哲学基础，不同的哲学派别也往往形成了不同的教育观和教育方法论。所有伟大的教育思想家对哲学问题都有着深入的研究，他们的教育智慧在很大程度上来自于他们深邃的哲学思考。一个时代哲学基础或立场的变化也必然会带来教育理论的革新，从而间接然而却是非常有力地影响到教育实践。

因此，无论是对于从事琐碎工作的教育实际工作者和从事教育总体

规划的教育决策人员而言，还是对于教育学者来说，哲学知识和哲学思维都是必不可少的。如果他们想成为一名真正的和有造诣的教育家和教育学家的话，那么哲学就更应是他们花费大力气去努力学习的。那种认为教育活动包括教育认识活动不需要哲学的观点不仅是非常肤浅的，而且也是极为有害的。

## 二、哲学是一门高深的学问吗

对于丰富多彩的教育生活而言，哲学确是有用的。例如，它可以提高人们的理解力，指引人们活动的方向，并帮助人们不断地反思教育观念、教育制度与当下教育行为的合理性等。然而，“有用的”哲学对于一般的教育工作者来说是不是太高深、太抽象、太难学？果真如此的话，人们就会对自己能否“学好”哲学缺乏信心，就会将其看成是需要“最后”学习的学科而不是“优先”学习的学科，看成是只有少数人才能学习的学科而不是人人可学的学科，就像柏拉图（Plato）的《理想国》中所描述的那样。

那么，哲学真是一门高深的学问吗？这就涉及到对哲学的理解。一般而言，对哲学的理解有两种方式：一种是静态的理解，另一种是动态的理解。静态的理解将哲学看成是哲学教科书和哲学著作，看成是由一系列专门的概念、范畴、命题和话语方式构成的知识体系。就我国的读者而言，还很容易在静态的理解中将“哲学”等同于“西方哲学”或“西方哲学知识体系”。在这个意义上，哲学确实比较高深，或者准确一点说，哲学是一门“专门的”学问。它有自己独特的“问题史、范畴史与思想史”。“局外人”要想登哲学之堂，没有专门的学习和训练是比较难以做到的。动态的理解将哲学看成是一种思维方式、一种寻根问底和不断反省的思想态度。在这个意义上说，尽管哲学确实具有一种对具体问题进行“深入”追问的倾向，但是，这种“深入的”追问并不使人感到害怕，因为它源于人们的日常生活，是人们日常生活方式的一部分。无论是老人还是孩子，无论是男人还是女人，谁在自己的日常生活中没有提出过具有哲学意味的问题，谁又没有进行过哲学意义上的思考呢？从这个角度看，哲学实在不是什么“专门的学问”，而是一种“普遍的”或“普通的”思想方式。哲学与人们的日常生活具有一种内在的亲性和。

但是，日常生活中的哲学毕竟不同于作为一门学科的哲学，上述问题中的“哲学”所指的也不是日常生活中的哲学，而是作为一门学科的哲学。这种哲学到底高深不高深，难不难学？如果不高深，不难学，为什么有那么多人认为自己不适合学习哲学？要回答这些问题，就不能不简略地回溯一下哲学史，并检验一下传统的哲学教学模式。

可以肯定地说，在哲学的源头，生活的问题先于哲学的问题，哲学的问题先于哲学的思考，哲学的思考先于哲学的知识。早期哲学家们的工作大都是源于某一种或几种生存困境，并由此提出哲学问题，进行哲学思考的。思考的目的是为了更好地生活，思考本身是在生活之中进行的，思考的结果也是非常地贴近生活需要的。但是，西方自柏拉图之后，中国自先秦以降，哲学就逐渐地与生活脱离，成为一门借助于专门的范畴来穷究世界“本质”的专门学问。此时，哲学也就不再是“智慧之学”，而成为一种“知识之学”；哲学家也就不再是关心普通人生活需要的人，而成为“为知识而知识”的人。同时，哲学思考所使用的概念越来越抽象，哲学知识的体系越来越庞大，进入哲学之门所需要的时间越来越长，能够被认为具有哲学天赋的人也越来越少。哲学家被不断地描述为离群索居的思想怪物或超越尘世的预言者，丝毫不关心现实人类的生活。这种哲学，难免给人以抽象、枯燥和无用的印象；这种哲学家，尽管其学问和人品常常让人敬畏，但是其哲学的怪癖和形而上的冲动也常常遭人嘲笑。阅读这些哲学家的作品，不从实际生活中抽身出来，不从烦恼的现实世界中静下心来，几乎是不可能的事。

人们将哲学的学习看成是一件很难的事，不仅与哲学传统特别是西方哲学传统有关，而且更与传统的哲学教学模式有关。传统的哲学教学模式总的来说就是教授哲学的知识而不是启发人们的哲学思考，灌输哲学的教条而不是提高人们的哲学反思能力。在哲学课堂上，教师们将哲学看成是纯粹哲学史的产物，而不是社会生活实际需要的产物；学生们接触和学习了大量的哲学概念和命题，但是却不知道它们与生活之间的关联。这种哲学教学让人觉得哲学家们似乎总是喜欢用那些抽象的概念来讨论抽象的问题。对于学生而言，这种讨论也许并没有坏处，但是也不见得有什么益处。谁能知道西方古代哲学家有关本体论的研究与生活有什么关系？西方近代哲学家有关经验论和唯理论的辩论与生活有哪些关联？当代后现代哲学的出现又是为了什么？如果说，在那些最枯燥的哲学作品中，人们总还可以感受到哲学家活泼的哲学思考及其魅力的话，那么在这种哲学的课堂里，在绝大多数情况下，学生们感受到的只能是理智的重负。哲学的学习因此愈加使人望而却步，愈加使人觉得只有少数具有哲学天赋的人才能胜任的了。

所以，将哲学看成是一门高深并且很难学习的学问，如果出自哲学家之口的话，则是一种“自大狂”的表现；如果出自非哲学家之口的话，则是传统哲学教学弊端的表现。毋需否认的是，哲学的学习有它自己独特的方式，就像任何学科的学习都有其独特的方式一样。比如，需要利

用哲学思想史上的资源，需要理解那些哲学的概念和命题，需要检讨那些哲学的问题，等等。想学好哲学确实需要下工夫。但是，哲学既非高深的，也非难学的。首先，哲学的问题不在生活之外，而在生活之中。那种抛开生活问题而讨论所谓纯粹哲学问题的哲学是误入歧途的哲学，而非真正的哲学。20世纪实用主义、存在主义、现象学、解释学等的兴起在相当程度上就是为了克服哲学对生活的疏离，复归于生活。只有这样，哲学才能重新焕发出自己的生命。其次，哲学的思考尽管时常应用一些抽象的概念，但是也并非完全依赖于这些抽象的概念，完全离不开这些抽象的概念。将抽象的概念看成是哲学思考的唯一工具，这完全是哲学学科化的产物，而不是哲学思考本身所需要的。在很大程度上，这也是受西方哲学传统的影响。简易直接的东方哲学特别是中国哲学传统就很少依赖于这种学究味浓重的抽象概念。再次，哲学的知识也不是什么高级的知识，它与其他类型的知识一样，都是从某一个特殊的视角对生活问题的观察，因而既不是完善的也不是终极的和封闭的，而是需要不断地修正、批判和对话的。在这种意义上，正如福科（Foucault, M., 又译福柯）所说，哲学就是一种邀请、一种引导。它展现问题，与读者、听众一起去思考。读者和听众不要怕去使用它，不要怕让它变形，不要怕让它发出呻吟和抗议。克服了哲学学习中理智的被动性，就为哲学学习提供了最好的心理条件。哲学不仅是人人必要的，而且是人人可以学好的。对哲学的恐惧不是哲学之过，而是伪哲学或不正确的哲学教学之过。

### 三、一般哲学可以替代教育哲学吗

哲学对于教育活动来说是必要的，那么有哲学就可以了，何必再创立一个什么教育哲学呢？杜威（Dewey, J.）尽管被称为教育哲学的大师，但是他在《民主主义与教育》（副标题为“教育哲学导论”）一书中却根本未就“哲学”和“教育哲学”进行区分。在他看来，哲学就是教育的一般理论，教育就是哲学的实验室。非常明显的是，他并未将教育哲学界定为一个相对独立的学科。在我国和前苏联教育学界，也有人认为，哲学或马克思（Marx, K.）主义哲学是指导一切教育学科研究特别是教育学（原理）研究的理论，因此也没有必要再设立“教育哲学”一科。这就涉及到两方面的问题：一是“一般哲学”（general philosophy）对于教育问题的研究究竟能否替代教育哲学的研究；二是哲学对于其他教育学科研究的影响究竟能否取代教育哲学的研究。

历史上，许多哲学家都有大量的教育论述，他们的这些论述构成了教育思想史的一个重要组成部分。他们从自己的哲学立场出发所提出的

教育观点就是在今天也仍然有学习的价值。这是一个不争的事实。但是，可以肯定地说，他们的这些论述绝大部分是不充分、不系统、不具体的。这一方面是因为他们的这些论述主要是作为他们哲学研究的“副产品”出现的，只是为了体现或实现他们某方面的哲学理想，因而不可能对复杂多样的教育问题进行完整地 and 系统地思考；另一方面是因为他们论述的方式大都采用演绎的方式，辅之以个体有限的（家庭）教育经验，直接从自己的人生观、知识观、道德观等出发提出一些比较普遍或抽象的教育理念或一般措施，至于实际教育生活中的哲学问题则很少得到特别地思考。不仅如此，由于不同的人有着不同的哲学立场，因此他们的教育见解之间也存在着很大的分歧，结果往往使人不知所措。在这种状况下，教育哲学不仅可以更好地利用哲学资源从事教育研究，而且还可以弥补一般哲学进行教育研究的不足，整合不同哲学观点对于教育活动的意义，使实际教育生活中的哲学问题能够得到更加深入的分析 and 研究，使教育活动建立在更加完整的哲学基础之上。

一般哲学研究对于分析和解决教育问题之不充分还在于受到近代以来形成的学科制度的影响。这种分门别类的学科制度尽管存在着许多缺陷，目前也遭到学术界前卫知识分子的批判，但是其所行使的知识权力却丝毫未受到影响。在当今知识界，尽管许多人都认识到跨学科研究的重要性和必要性，但是他们中间的绝大多数人还都有着一定的学科身份，在教学和研究方面从属于某一种学科或某一类学科领域。否则，他们在课程开设和学术职称评定或聘用方面就受到不同程度的影响。这就是说，对于一个研究一般哲学或哲学一般问题的哲学家而言，决定其教学或学术影响力的并不是其对教育问题的研究成果，而是其在哲学一般问题研究方面所作出的贡献。这在很大程度上就影响到他们从事教育研究的积极性，影响到他们分析教育问题所能达到的深度。在教育哲学史上，非常明显的是，20世纪之前的哲学家们还经常发表一些教育演讲或撰写一些教育著作，但是20世纪之后的哲学家则几乎没有对教育问题发表过任何有分量的见解。在国外，一旦一个哲学家转向教育哲学的研究，他/她就会失去在哲学领域的影响力；在我国，愿意从事教育哲学研究的哲学家则更是寥寥无几。因此，在这种学科制度框架内，指望一般哲学研究充分地关注教育问题，不仅是不可能的，也是不现实的。教育哲学应该像其他的哲学分支学科一样，成为一门相对独立的学科领域。这样，才能弥补对教育问题进行一般哲学思考的不足。

哲学的研究不能直接取代教育哲学的研究，那么哲学研究能够通过影响其他教育学科研究而间接地取代教育哲学吗？或者说，从哲学的角

度来研究教育问题非得构成一门学科吗？对于这个问题，首先需要明确的一点是，在教育问题的研究中，“应用哲学的知识”和“从哲学视角出发”是非常不同的。这种不同不仅在于彼此应用哲学知识的系统性和自觉性程度，而且更在于观察问题和分析问题的思维方式。不能因为在一些学科的研究中应用了某些哲学的知识，就可以将其看成是“从哲学视角”来看待问题。如果非要这么看的话，那么由此类推，在一些学科的研究中应用了某些心理学的知识，就可以算得上是“从心理学视角”来进行研究了；在一些学科的研究中应用了某些社会学的知识，那么也就可以称得上是“从社会学视角”来分析问题了。鉴于教育问题的复杂性，每一个教育问题的研究总是要涉及到许多学科的知识，那么每一个教育问题的研究也就同时是“从多种视角”出发的了。这在逻辑上显然是说不通的。

其次，尽管每一门教育学科都宣称自己以哲学或某种哲学为理论基础，但是它们更多地是以一种非批判性的态度来对待这些理论基础的，很少考察这个基础的牢固性，很少真正地在研究过程中阐明理论基础与具体问题之间的关系。可以认为，迄今为止，哲学与具体学科之间的关系既没有牢固地建立起来，也没有充分地阐释出来。在这种状况下，以上述理由阻止和反对从哲学的视角对教育问题进行系统的和深入的研究，既是不明智的，也是不负责任的。况且，即使是各门学科充分地阐述了自己所面临的哲学问题，也不能说明教育哲学研究之不必要。

## 第一章 什么是教育哲学

对于教育活动来说，教育哲学是必要的、有用的和可能的。然而，教育哲学的现实处境何以如此？这就涉及人们包括教育哲学家自己对“教育哲学”的理解，涉及到“教育哲学观”。不同的教育哲学观会将教育哲学的研究和教学引向不同的方向。本章将从下列三个角度集中分析教育哲学学习和研究的基本问题：一、教育哲学的定义；二、教育哲学的价值；三、教育哲学的学习和研究。之所以选这三个角度是因为：各种教育哲学的定义集中反映了不同教育哲学家的教育哲学观；教育哲学的价值分析则是致力于从理论与实践的关系中回答教育哲学学科究竟能够做什么，不能做什么，澄清学术界和教育者对教育哲学一些不正确的价值期待；教育哲学的学习和研究部分则从有关教育哲学的上述认识出发，为学习和研究教育哲学的人提出一些原则性建议。

### 第一节 教育哲学的定义

#### 一、我国教育哲学家的定义

黄济先生是我国解放后教育哲学的奠基者，他以自己的品格和学识为我国解放后教育哲学学科重建、人才培养和学术发展作出了重要的贡献。1998年，他出版了《教育哲学通论》一书。该书是黄济先生的第三本教育哲学著作。在此之前，他还出版了《教育哲学》和《中国传统教育哲学思想概论》。这三本书是中国教育哲学在20世纪后半叶重建时期的标志性著作。在自己的著作中，黄济先生关于教育哲学的定义有以下几种表述：（1）“对教育哲学的定义虽然如此分歧，但是其中却有一点是共同的，就是大家都公认教育哲学的研究对象，应当是用哲学的观点和

方法来分析和研究教育中的根本理论问题。”<sup>①</sup>（2）“教育哲学是整个教育科学中一个重要的分支学科，又是教育科学中一门具有方法论性质的学科。从其同哲学的关系看，它是一门边缘学科，从其与其他教育学科的关系看，它又是一门基础学科。”<sup>②</sup>（3）“教育哲学应当是教育科学的概括和总结，应当给教育科学研究以理论上的指导，而教育科学的发展又给教育哲学提供了丰富的内容。”<sup>③</sup>（4）“教育哲学应该成为一门独立学科，顾名思义，它既带有边缘学科的特点，但它不是一般的边缘学科。说它带有边缘学科的特点，就是说在教育哲学中具有教育学与哲学的共同特点，是教育学与哲学的有机结合；但它又不是一般的边缘学科，这是因为教育哲学对于其他教育学科来说，就如同哲学对于其他学科来说，也带有方法论的性质，它应当成为其他教育学科的理论基础。”<sup>④</sup>

这四点表述从两个方面表达了黄济先生对教育哲学的认识：第一，第一点表述从教育哲学的自身特质出发，把教育哲学的视野界定为“哲学的观点和方法”，把教育哲学的对象界定为“教育中的根本理论问题”。在黄济先生看来，“教育中的根本（理论）问题”是与“教育中的具体（理论）问题”相区别的，前者是教育哲学研究的对象，后者是各门具体教育学科研究的对象。第二，后三点从教育哲学与其他相关学科的关系出发，认为教育哲学是教育学科群中一门带有方法论性质的分支学科、边缘学科。

黄济先生对教育哲学定义进行如此表述，有着特定的历史和学术背景。不了解这些历史和学术背景，就不能深入地理解他的表述，不能正确认识这些表述在中国教育哲学史上的价值。20世纪80年代初，我国刚从“文化大革命”的灾难中走出来，幸存的人们对“文革”所造成的灾难和悲剧记忆犹新。为了在此后的发展过程中不再重蹈覆辙，有良知的人们开始在各个领域进行“理性的反思”。在教育领域中，人们就在思考，“文革”期间教育是如何成为“重灾区”的。一个结论就是：少数别有用心者根本无视和违背教育的规律，甚至阻碍教育科学的发展。在这种情况下，黄济先生把教育哲学研究对象界定为“教育中的根本理论问题”或“教育中的根本问题”是有强烈的时代性和针对性的，对于我国教育哲学的重建具有极其重要的意义，赋予教育哲学一种强烈的实践意

① 黄济著：《教育哲学通论》，山西教育出版社，1998年，第318页。

② 黄济著：《教育哲学》，北京师范大学出版社，1985年，第1页。

③ 黄济著：《教育哲学通论》，山西教育出版社，1998年，第310页。

④ 同上，第318页。

识和严肃的历史使命感。

同时，为了适应新时期教育事业发展的要求，促进教育科学发展，解放后由于某些原因被取消的一些教育学科在高校中又重新开设。教育哲学也在其中。当时，教育哲学课程的开设面临着—个亟待解决的问题，那就是如何区别“教育哲学”与“教育学”（或“教育学原理”）。一些学者认为，“教育学”或“教育学原理”就是要从理论的或哲学高度对教育的一些重大问题进行研究，就是教育哲学，因此没有必要在“教育学”或“教育学原理”之外另设“教育哲学”—科。在这种情况下，要开设、重建“教育哲学”，就必须清晰地界定教育哲学的知识领域，说明教育哲学与其他教育学科的关系。这是黄济先生从学科关系角度对教育哲学进行定义的一个重要原因，为教育哲学在高校的开设提供了理论论据，在很大程度上促进了新时期教育哲学课程和学科的建设。

黄济先生的定义也是在总结了中外各家之说的基础上做出的，同时具有很强的针对性，因而得到了我国新时期大多数教育哲学工作者们的认同，成为我国教育哲学界各种关于教育哲学定义的一个基础，为许多其他的教育哲学工作者采纳。如刁培萼、丁沅认为：“教育哲学是用哲学的观点和方法研究教育基本问题的一门学科。”<sup>①</sup>崔相录认为：“我们应该把教育哲学理解为（定义为）：—门以教育中的基本的总括性的问题为研究对象的学科。教育哲学是对教育的基本的总括性的观点。”<sup>②</sup>王为农、郑希晨认为：“教育哲学，作为—门学科就是以—定的哲学观点和方法去研究教育的根本问题和—般规律的学问。”<sup>③</sup>王坤庆也认为：“教育哲学是运用—般哲学原理去探讨教育的基本问题，或者将教育的基本问题上升到哲学的高度进行分析的—门理论学科。”<sup>④</sup>

不过，在我国教育哲学界，关于教育哲学的定义，也有另外的提法。桑新民教授认为：（1）“从定义来看，教育哲学是哲学的应用学科，又是教育的基础理论。哲学是世界观和方法论，教育哲学是教育观和教育研究的方法论。”（2）“从研究的对象看，哲学研究思维与存在的关系，教育哲学则研究教育领域中思维与存在的关系。”（3）“从研究的方法、途径来看，哲学是对自然、社会、思维知识的概括和总结，教育哲学则是

- 
- ① 刁培萼、丁沅著：《马克思主义教育哲学》，华东师范大学出版社，1987年，第3页。
  - ② 崔相录著：《二十世纪西方教育哲学》，黑龙江教育出版社，1990年，第2页。
  - ③ 王为农、郑希晨主编：《教育哲学》，黑龙江教育出版社，1990年，第1页。
  - ④ 王坤庆著：《现代教育哲学》，华中师范大学出版社，1996年，第46页。

对各部门具体教育学科知识的概括总结，概括总结不是要形成包罗万象的知识总汇，而是要揭示贯穿其中的普遍规律。”<sup>④</sup>“从研究的目的和成果来看，哲学要揭示世界的本质和发展规律，教育哲学则要揭示教育的本质和发展规律。”<sup>①</sup>

桑新民教授从以上四个方面定义了教育哲学学科性质。他的定义方式是从哲学的学科性质演绎出教育哲学的学科性质，真正地把教育哲学作为哲学的“应用学科”。从定义来看，桑新民教授更多地强调教育哲学的“哲学性”，与黄济先生的主张有些不同。这与桑新民教授的哲学背景分不开。在他的著作中，读者也确实可以感到教育论述的哲学性加强了，在中国 20 世纪 80 年代末的教育哲学界给人以耳目一新的感觉。桑新民教授与黄济先生还有一点不同的就是，他没有能够对过去人们的见解进行分析和总结，基本上只是阐述个人的见解。尽管如此，他关于教育哲学的理解与黄济先生的理解仍然差别不大：第一，他们分析问题所持的哲学立场均是马克思主义。第二，他们对哲学与科学关系的理解都是相同的，即把哲学理解为对科学的概括和总结，凌驾于科学之上。第三，他们对哲学任务的看法也是相同的，即哲学是揭示“世界的本质”和“规律”的。

以上是 20 世纪 80 年代后我国教育哲学重建时期教育哲学家们的看法。下面让我们将视野放得再远一些，看看解放前我国教育哲学家们在这个问题上有一些什么高见。

留学日本的范寿康先生是 20 世纪上半叶我国较早介绍和研究教育哲学学者。他认为：“凡百学科都有共通的假定及固有的假定，而所谓哲学实乃研究这种假定的科学，所以我们也叫他做科学的科学。科学的教育学既是一种科学，当然也有根本的假定，而这种假定的研究，就非依赖哲学不可。为检察教育科学的根本原理及根本观念起见，哲学的观察实在是很紧要。教育的意义不外乎人类的教养，换言之，就是将一个现实的人提高到理性的人的一件事。所以教育学无论在目的论方面，无论在方法论方面，都具有各种假定的规范。而这种假定的规范的检察绝非科学的教育学的问题，实是哲学的问题。研究教育学的假定的哲学，我们叫他做‘教育哲学’。教育哲学是应用哲学的一种，与经济哲学、政治哲学及法律哲学一样，是必要的而且是可能的。”<sup>②</sup>范寿康先生把“教育哲学”定义为“研究教育学的假定的科学”，与 20 世纪 80 年代后我国的教

① 桑新民著：《当代教育哲学》，云南人民出版社，1988 年，第 23 页。

② 宋恩荣编：《范寿康教育文集》，浙江教育出版社，1989 年，第 6 页。

育哲学家们的定义大异其趣。前者把教育哲学的研究对象界定为“教育学的假定”，后者则多数将其界定在“教育中的一般（或根本）问题”。前者指称“教育知识”领域，后者指称“教育实践”领域。范寿康先生之所以作此定义，实在是深受了康德（Kant, I.）“批判哲学”的影响。当他说教育哲学是“应用哲学”时，他心中所服膺的哲学实际上就是康德哲学，这一点他自己明确承认。众所周知，康德哲学在认识论方面的基本任务是要回答人类生产科学知识的能力、条件和限度，也就是要审视科学活动的基本假定或信仰，而不是生产科学知识本身。在这种哲学观的影响下，将教育哲学界定为“研究教育学的假定的科学”是很自然的。根据他的定义，也可以把教育哲学称做“教育科学的科学”，只不过他不会将教育哲学看成“教育科学的概括和总结”，而会将其看成“教育科学的批判”。

吴俊升先生是解放前我国另一位较有影响的教育哲学家。他在《教育哲学大纲》一书中指出，教育哲学是一新的知识领域，因而在定义上还有分歧。他在对分歧的定义进行充分的叙述之后认为，在分歧的定义中简单地选择一种而排斥其他是不适宜的。他从各种定义的共性入手，给教育哲学下了一个“广泛的定义”：“教育哲学的发生，由于教育与哲学关系的确认，其目的在于探究教育所依据的哲学的根本原则，并批评此等基本原则在教育的理论和实施上所发生的影响。”“根据这个假定的概念，可以决定教育哲学和相类的教育学和哲学的关系。教育学乃是根据基本原则而制定的关于实施的原理。教育哲学乃是教育之所依据的基本原则的探讨和批判。教育学研究的仅限于教育历程的本身，教育哲学则研究到影响教育历程的社会历程和人生历程。我们可以说教育哲学是更深刻、更普泛的教育学。”“教育哲学，乃是应用哲学之一种，把哲学的基本原则应用到教育的理论和实施方面，便是教育哲学。教育哲学当和政治哲学、法律哲学、宗教哲学、历史哲学一样，同是应用哲学，不过应用的境地各不相同罢了。”<sup>①</sup>以吴俊升先生看，作为应用哲学，教育哲学就是研究哲学的基本原则在教育理论和实践领域内的影响。从这种认识出发，吴俊升先生《教育哲学大纲》在体例上采用了先行叙述与教育理论和实践相关的“心灵论”、“知识论”、“道德论”、“社会哲学”的各家理论，然后分别分析它们与教育活动的关系，并引伸出教育的结论。这种“由哲学而教育”的演绎的研究方式使得教育哲学与教育学或教育原理研究区别开来，对 20 世纪 80 年代后我国教育哲

① 吴俊升著：《教育哲学大纲》，商务印书馆，1934年，第33~35页。

学的重建产生了很大的影响。黄济先生曾说，“没有吴俊升教授的《教育哲学大纲》，也就不会有我的《教育哲学初稿》。”<sup>①</sup>

与上面两位先生意见相近的还有李石岑、林励儒、傅统先等诸位先生。如李石岑先生认为：“解决教育上之根本问题者为教育哲学。推而广之，解决伦理上之根本问题为伦理哲学；解决社会上之根本问题为社会哲学；解决美学上之根本问题为审美哲学。哲学基础立，斯各种科学所得依归。由此可悉教育哲学之涵义已。”<sup>②</sup> 总结 20 世纪我国教育哲学界关于教育哲学的看法，可以看出有一种历史的继承性，在下列观点上解放前后的教育哲学家们有很大的共识：第一，教育哲学是从哲学的高度来研究教育的一门学问；第二，教育哲学是研究教育的根本问题或根本假设的，其目的是探求教育的一般原则或规律；第三，教育哲学是一门应用哲学；第四，教育哲学是教育学的深化、概括或总结，是教育学研究的方法论。这些认识已经构成了 20 世纪我国教育哲学传统的一部分。

## 二、国外教育哲学家的定义

黄济先生在自己的著作中，总结了国外教育哲学家们的不同看法：“概括起来有以下几种见解：有的根据哲学的概括性，认为教育哲学是综合教育科学的知识而成为一个整体的系统的学问，如德国的泡耳生 (Paulsen)、克里克 (Kriek)、美国的柏格莱 (Bagley, W. C.)，就属于这一类。有的注重哲学中与教育最有关系的价值论的部分，认为教育哲学应是根据价值论来探讨教育价值的学问，如德国的梅瑟尔 (Messer)，美国的波德 (Bode, B.) 等人，就属于这一类。还有一派，认为教育哲学乃是从哲学的观点论教育，更是从教育的观点论哲学的学问，如德贺夫 (De Hovre) 即属此类。也有人认为教育哲学，乃是一门在形式上是哲学、在材料上是教育的科学，并认为教育哲学是演绎的学科，而不是归纳的学科。现代教育哲学家奈勒在他的《教育哲学导论》中提出：教育哲学就是寻求从总体上去了解教育，并协调各个教育学科的研究成果。”<sup>③</sup>

黄济先生援引的上述定义在时间上止于 20 世纪 60 年代，反映了此前西方一些教育哲学家们的看法。上述定义基本上可以划分为两类：一类是认为教育哲学是一门关于教育问题的“系统的”、“完整的”、“综合的”学问，另一类是认为教育哲学是研究教育价值的学问。显然，这两

① 黄济著：《教育哲学通论》，山西教育出版社，1998 年，第 302 页。

② 李石岑著：《教育哲学》，上海商务印书馆，1925 年，第 4 页。

③ 黄济著：《教育哲学》，北京师范大学出版社，1985 年，第 15 页。

者关于哲学的理解有所不同,前者认为哲学是一门系统的学问,后者认为哲学是一门价值的学问。前者受古典哲学的影响,后者则受新康德主义价值哲学的影响。根本说来,这些关于教育哲学的定义与同一时期我国教育哲学家们的认识没有什么大的区别。实际上,从解放前我国教育哲学家的著述来看,他们关于教育哲学的看法,在很大程度上是受前者的影响。不过,将两者比较也可以看出,我国的教育哲学家们在接受国外教育哲学著述影响时并不是完全被动、机械和亦步亦趋的。他们基本上都是在别人观点的基础上加以概括、总结、发挥和独创,从而在不同程度上形成自己的见解和体系,这是难能可贵的<sup>①</sup>。

20世纪60年代后,国外关于教育哲学的定义有了一些新的提法。这个新提法反映在郎特里(Rowntree, D.)编著的教育辞典中。在该辞典中,“教育哲学”词条被如下阐释:“哲学的一个分支。其内涵一是建立有关知识、认识与作为制度化社会活动的教育的思想体系;二是澄清教育概念的含义。近年来,前者[如在柏拉图、康德、杜威的著作中所见]已不如后者(如在彼德斯(Peters, R. S.)的著作中所见)受到重视。”<sup>②</sup>这个定义中关于“教育哲学”的新提法就是把教育哲学分为两类:第一类与传统的教育哲学定义实质上没有什么不同,第二类则反映了教育哲学家在此问题上的新认识。这种新认识最早是由哈迪(Hardie, C. D.)所提出,然后由奥康纳(O'Connor, D. J.)所确立并由谢弗勒(Scheffler, I.)、史密斯(Smith, B. O.)、彼德斯及穆尔(Moore, G. E.)等人所发展,在20世纪50年代末至70年代末形成了独具特色的分析教育哲学流派。这个定义认为,教育哲学并不是把一些哲学的观念——如本体论、知识论、道德论、美学、社会哲学、科学哲学等——从外面强加于教育理论或实践,提出教育的基本原则或建议,而是利用分析哲学的技术与方法对教育理论与实践中的某些“概念”、“命题”、“口号”进行分析,澄清它们的各种用法,从而使教育实践免于思想混乱的毒害。教育哲学意味着与教育理论直接相关的那些哲学问题。教育哲学的这个定义实际上从根本上转变了教育哲学的方向和性质,引起了英语国家教育哲学史上所谓的“教育哲学革命”。

① 黄济先生认为:“在当时来说,移植西方的教育思想到中国来,就是进步之举;而且在他们的移植工作中,决不是囫圇吞枣、生吞活剥地拿来,而是经过他们的咀嚼,增加进他们的唾液,而成为对我们有滋补价值的营养品。”见黄济著:《教育哲学通论》,山西教育出版社,1998年,第308页。

② 郎特里著:《英汉双解教育辞典》,赵宝恒等译,教育科学出版社,1992年,第346~347页。

不过，由于这种定义将教育哲学的研究对象局限于教育概念、定义、口号或隐喻，忽视了现实教育问题的解决，其结果是在提升了教育哲学的学术性的同时，削弱了教育哲学的实践性，遭到了来自教育实践人员的反对和冷落，也引起了教育哲学家们自己的反思。在这种情况下，20世纪80年代后，来自分析哲学阵营的一些学者又试图修正这个定义。伦敦大学教育哲学教授怀特（White, J.）在《再论教育目的》一书中批评说：“我们本应认为，在所有的教育原则之中，教育哲学应该是至高无上的，关于教育目的的总体上的讨论都是它所致力解决的问题。但是直到最近，教育哲学一直具有过多的分析倾向。当然，它一直对教育目的感兴趣，但是它花费太多精力去论证如何理解教育目的这个概念，而没有充分强调教育目的应该是什么等实质性的问题。当涉及到这些实质性问题时，它绝大部分集中于讨论‘快乐’、‘成长’、‘精神健康’、‘自治’等具体目的上，而没有从更为深远的角度去考察这些目的如何与其他的目的联系在一起。以及其中的重点是什么。”<sup>①</sup>怀特明确表示：“我对于这种概念的游戏如今已经失去了兴趣。和那些急于去纠缠概念而不能停下来考察自己关于教育目的内蕴信念的人不同，我则急于去着手于正题。教育的目的困扰着人们，因为总的来说，这对于他们的工作和生活是有实际意义的。……假如有那么一些人更侧重于对纯理论，或者具体地说字典学的研究，在这里我只好不去管它，让他们迷醉其中好了。”<sup>②</sup>很显然，在怀特教授看来，教育哲学需要重新定义，需要重新理解。怀特教授对教育目的的阐释不再拘泥于纯粹的概念分析，而是回到了英国古典自由主义。

与怀特教授的立场一样，当代英国教育哲学界颇有名望的卡尔（Carr, W.）教授也指出：“今后讨论教育哲学时，应首先讨论什么是实践活动，而非什么是哲学。此意指教育哲学为一种实践科学；同时，实践一词之概念已为教育提供了基本定义。……唯有重新确立实践概念之传统角色，教育哲学方能好好的发挥其促进统整教育实践活动之功能，以对抗现在日益堕化之文化趋势。”<sup>③</sup>把“教育实践”而不是“教育概念”或“教育理论”作为教育哲学分析的出发点，并提出教育哲学整合教育实践以拯救文化颓败的任务，这是以前的分析教育哲学所根本放弃的。主张教育哲学是一种实践哲学，明显地是反对偏于学术性而疏于实

① 怀特著：《再论教育目的》，李永宏等译，教育科学出版社，1992年，第8页。

② 同上，第7页。

③ 卡尔著：《新教育学》，温明丽译，台湾师大书苑，1998年，第115页。

践性的分析教育哲学。卡尔教授的这个观点受到英国其他教育哲学家的重视，将开辟英国教育哲学的新境界。

通过以上论述，可以看到国外教育哲学界关于教育哲学定义的丰富性。这一点是我国教育哲学界所不多见的。就历史发展来说，先是传统的教育哲学定义受到分析教育哲学的批判，再是分析教育哲学的定义受到新的实践批判。更新的教育哲学定义似乎还没有明确地提出。可以说，21世纪初的西方教育哲学处于一个没有标准定义和主流派别的时代。

### 三、教育哲学的新定义

从以上中外教育哲学家的定义来看，影响教育哲学定义的关键因素是各位教育哲学家们的“哲学立场”或“哲学观”。如果持传统哲学的立场，教育哲学家们就会把教育哲学看成是对教育一般原则或规律的研究，因为正是传统哲学把揭示世界的一般原则或规律作为自己的使命与任务。而且，传统哲学还把自己凌驾于科学之上，把自己看成是“科学的科学”。建立在这样的认识上，教育哲学家们就会把教育哲学看成是“教育科学的科学”，看成是对教育科学的概括和总结。如果持分析哲学的立场，教育哲学家们就会远离实践，把教育哲学定义为教育概念的清思和教育命题的分析。如果持新康德主义哲学的立场，教育哲学家们就会把教育哲学看成是一种价值哲学。如此等等。因此，要理解教育哲学家的教育哲学定义，首先必须弄清他/她的哲学观。要表达一种教育哲学观，首先必须阐述一种哲学观。哲学观转变了，教育哲学家们的教育哲学定义迟早要发生改变。也只有这样，才能使教育哲学充满活力，具有时代气息，适应时代教育理论和教育实践发展的需要。

#### （一）20世纪末哲学的转向

哲学的观念如同人类的其他一切观念一样，是不断变化的。自古以来，人类对哲学的认识发生过数次巨大的转变。从原始的智慧之学到古代的本体论；从古代的本体论到中世纪的经院哲学；从中世纪的经院哲学到17世纪以后的认识论。塑造现代社会生活的哲学基础就是17世纪后的以主客二分为特征的认识论哲学。这种哲学到了20世纪又发生了“语言学的转向”、“现象学的转向”、“解释学的转向”、“存在主义的转向”、“后现代哲学的转向”等。到20世纪末，哲学的观念已经远不同于20世纪之前的哲学观念，在许多方面确实发生了堪称“革命性的变革”。概括起来，它们包括以下几个重要方面。

##### 1. 从“大写的哲学”到“小写的哲学”

“大写的哲学”与“小写的哲学”是美国当代哲学家罗蒂（Rorty, R.）研究当代哲学变革时所用的两个概念。“大写的哲学”是指从柏拉

图主义开始直到 20 世纪的西方哲学传统。实证主义和分析哲学也属于这种哲学。“大写的哲学”的基本特征包括：哲学是一切文化之王，时代精神的精华；哲学家是一切知识分子之王；哲学活动的目的是“发现”绝对的大写的“真理”、“善”或社会生活的最终原则，从而“揭示”隐藏在各种现象下面的“本质”；哲学是“科学的科学”，是一切知识的母体或根本。“小写的哲学”与之相反，是对“大写的哲学”的反动，是罗蒂所主张的新的哲学。“小写的哲学”的基本特征包括：哲学不再是“文化之王”，从“文化之王”的宝座上跌入到“知识公民”的行列中；哲学知识在知识家族中不享有任何特权，同样需要接受质疑；哲学家也不再荣膺知识分子的桂冠，固守那些所谓永恒的问题，他们只不过是兴趣广泛的知识分子；哲学活动的目的也不再是“发现”、“揭示”什么永恒的、普遍的、支配一切的大写的“真理”或“本质”，而是一种在一定的种族、语言、文化和政治背景上发生的一种普通的智力活动，哲学活动所获得的知识是相对的而不是绝对的。作为“小写的哲学家”，罗蒂这样来描写哲学活动：“在这里，没有人，或者至少没有知识分子会相信，在我们的内心深处有一个标准可以告诉我们是否与实在接触，我们什么时候与（大写的）真理相接触。在这个文化中，无论是牧师，还是物理学家，或是诗人，还是政党都不会被认为比别人更‘理性’、更‘科学’、更‘深刻’。没有哪个文化的特定部分可以挑出来，作为样板来说明（或特别不能作为样板来说明）文化的其他部分所期望的条件。认为在好的牧师或好的物理学家遵循的现行的学科内的标准以外，还有他们也同样遵循的其他的、跨学科的、超文化的和非历史的标准，那是完全没有意义的。在这样一个文化中，仍然有英雄崇拜，……这只是对那些非常善于做各种不同事情的、特别出众的男女的羡慕。这样的人不是那些知道一个（大写的）奥秘的人，已经达到了大写真理的人，而不过是善于成为人的人。”<sup>①</sup>

## 2. 从“贵族的哲学”到“平民的哲学”

在“大写的哲学”观念支配下，人们传统上普遍认为哲学是“贵族的事业”，与普通的百姓无关。这主要体现在以下几个方面：第一，哲学作为“文化之王”是在教育和学习的最高阶段才需要学习和研究的，就像柏拉图在“理想国”中所阐述和安排的那样。普通的百姓连基础教育的权利都不能得到满足，哪里谈得上学习和研究哲学呢？第二，哲学不同于实用的知识，不是为了满足世俗的需要，而是形而上的知识，是为了满足理智沉思的需要。普通的百姓只有世俗的需要而没有理智沉思的

<sup>①</sup> 罗蒂著：《后哲学文化》，黄勇编译，上海译文出版社，1992年，第14~15页。

需要，因此哲学不是为他们存在的；第三，哲学的学习和研究需要与众不同的非凡智力和专心。这些品质也是普通人所不具备的，只有贵族或绅士们才有可能具备哲学学习的内在条件。波普尔（Popper, K. R.）把这种哲学的品质称为“哲学的自大狂”。<sup>①</sup>他非常尖锐地指出，从柏拉图以来，自大狂已经成为哲学家当中最流行的职业病。他希望人们用“理智的谦虚”来代替“理智的傲慢”。他还指出，所有的男人和女人都是哲学家，因为他们好歹都要对生与死表示一种态度。专业哲学家们把哲学囿于学科的标准之内是非常危险和有害的，甚至会导致哲学精神的枯竭。雅斯贝尔斯（Jaspers, K.）也认为，哲学与每个人有关，一个人只要他依然保持为人，哲学就是他必然面临的一件难事。就是连小孩子和精神病患者都是有哲学思考的。甚至那些声称厌恶哲学而对哲学采取逃避态度的人，本身也在实践一种哲学。无论如何，人类需要哲学，哲学与每一位人类的成员同在。

### 3. 从“认识的哲学”到“存在的哲学”

“认识的哲学”指以认识为主题的哲学，“存在的哲学”指以存在为主题的哲学。17世纪后20世纪之前的哲学把自己的主题设定为认识论问题，总的目的是要研究主体如何超越自身臻达客体，以完成对世界的认识。在这种认识下，人的存在被简化为认识的主体，甚至被当成认识的工具；世界被看成与人的存在无关的纯粹的客体。这样在认识问题上就构成韦伯（Weber, M.）所说的“工具理性”与“价值理性”的冲突。人类的认识越进步，人对世界了解得越多，人的存在本身就越被遗忘，越从世界中抽出，成为孤零零的存在，从而人对自己了解得就越少。19世纪末20世纪上半叶资本主义发展中的种种问题越来越使人们认识到人的存在被认识遮蔽的严酷现实。在这种情况下，存在主义哲学应运而生。哲学家克尔凯郭尔（Kierkegaard, S. A.）、萨特（Sartre, J. P.）、海德格尔（Heidegger, M.）、雅斯贝尔斯等人将注意力从认识问题转移到人的存在问题，并提出“存在先于本质”的口号。此后，20世纪哲学领域中真理问题逐渐让位于存在问题，或者说，哲学家们开始在存在的视域中来研究真理问题。真理不再是神秘客体的显现，它只不过是人的存在的一种敞亮或明证。

存在哲学的主要特征包括：第一，从对象上说，哲学的对象是整个存在，与作为人的人密切相联；而科学总是与特定的对象相关联；第二，

<sup>①</sup> 波普尔著：《通过知识获得解放》，范景中、李中正译，中国美术学院出版社，1996年，第392页。

从知识性质上说，哲学追求一种“内在的确定性”，是一个人整个的存在所参与的；科学则追求一种“外在的确定性”（如客观性、科学性等）；第三，从知识的增长来说，科学知识是“向前进展的”，而哲学知识则没有这个特征；第四，作为一种思想过程而言，哲学就意味着永无休止地追寻，以领悟人的现实境况中的那个实在；第五，哲学根植于缺乏交流的危难中，根植于对真实交流的追寻中，根植于充满善意的争辩中；第六，威胁哲学的力量包括宗教、集权和世俗的功利主义<sup>①</sup>。存在主义之后，哲学应当关注存在成为哲学界的共识。

#### 4. 从“规范的哲学”到“解放的哲学”

“规范的哲学”是以提供和维护人们认识和行动基本规范为目的的哲学，“解放的哲学”是主张把人从原初认识和行为的依据中解放出来，使他们免于陈规陋习的束缚，能够自我反省，不断以新眼光来考量存在和存在方式的哲学。“规范的哲学”是一种具有暴力倾向的哲学，它把人们的精神作为自己施暴的对象，把哲学的教条凌驾于人们的生活之上，自诩为芸芸众生的生活提供合理性基础。它排斥异己，压抑异己，追求同一性和共性，并因此处于不断的哲学冲突之中。“解放的哲学”是一种具有亲和性质的哲学，它信任每个人自己的理智和判断，不把自己看成是先知，不强迫他人接受自己的观点。它把自己看成是哲学超市中的一员，任何人都可以根据自己的哲学偏好来进行选择。或是把自己看成是一架梯子，任何人都可以缘着它而登上个人思想的高峰。“解放的哲学”鼓励多样、尊重差异、开发歧见、提倡对话和交流。这种哲学诚如当代思想家福科在《哲学的生命》演说中所说：“我们从往往认为是真理的东西中分离出来，追寻其他的规则，这就是哲学。把思维的框架移位或变形，改变既定的价值形态，用其他方式去思维，做别的事情，把自己变成自己不是的那种东西，这也是哲学。”“可以理解，有人会悲悼目前的真空，在理念的世界中继续追求一种专制。但是另一些人，一旦在他们的生命中发现了一种新的音调，一种新的观看的方式，一种新的行为方式，我相信这些人绝不会哀叹这个世界是一个谬误，不会哀叹历史上充满了无足轻重的人，不会喝令别人住嘴以便使自己的声音被别人听见。”<sup>②</sup>

#### 5. 从“抽象的哲学”到“具体的哲学”

“抽象的哲学”既是普通人也是20世纪之前的哲学家们关于哲学的

① 雅斯贝尔斯著：《智慧之路》，柯锦华、范进译，中国国际广播出版社，1988年，第1~8页。

② 福科著：《权力的眼睛》，严锋译，上海人民出版社，1997年，第108页。

臆想。它包括三层意思：第一层意思是指哲学的知识是抽象的知识，是借助于一些基本的概念和范畴而表达的知识；第二层意思是指哲学的研究方法是抽象的演绎方法，是运用基本概念和范畴从大量的现实问题中抽出一般性的、根本性的形而上学问题进行研究；第三层意思指哲学的学习是抽象的学习，只有掌握了哲学的基本概念和范畴才能理解哲学，只有抽象思维能力强的人才适宜于学习哲学。学习哲学的目的也就是提高人的抽象或理论思维能力，而与现实生活无关。因此，哲学的学习不能与满足于饮食男女需要的知识的学习相提并论。这种保持抽象姿态的哲学与哲学的“自大狂”和“自恋癖”密不可分，也与哲学的认识论目的和规范目的密不可分。这种哲学满足于顾影自怜，将自己关在象牙塔中，让人敬而远之。20世纪以来，哲学家们对这种抽象的哲学进行了深刻的反省和批判，其中以尼采（Nietzsche, F. W.）的批判最为深刻和一针见血。尼采把这种哲学的抽象称为哲学的“偏执”和“疯狂”。他把这种哲学生活所依赖的理性、所追求的真理以及所谈论的存在分别称为“冰冷的理性”、“苍白的真理”、“空洞的存在”。总之，在尼采看来，传统的西方哲学切断了哲学与生活 and 存在的联系，是没有生命、没有色彩、没有生机的行将腐朽的东西。“具体的哲学”指抽象哲学的反面，也是当代哲学家们的追求。当代的哲学家不同于他们的前辈，不再忙于用普遍性概念、范畴去构建令人生畏的知识体系，而是将哲学的触角伸向存在、伸向生活、伸向最具体最现实的问题，就连人的“身体”这一传统哲学所不齿的主题也成为当代哲学研究的对象。哲学的语言不再是普遍意义上的语言；理性不再是放之四海而皆准的标准；知识见解也不再是先知的语言，而是卷入到政治斗争的旋涡中；具体的事物或事件在哲学思考中不再被舍弃，而是被集中地关注；哲学的思考与学习也不再是某些特殊人群的事情，而是人人必需、必要和可能的。哲学走入生活，哲学家贴近大众，哲学书成为畅销书。这是一种全新的哲学观。

由于20世纪以来哲学的上述转向，人们越来越放弃“哲学是时代精神的精华”这一19世纪的哲学信念。波普尔就说：“我不把哲学看成是一种时代精神的表现。时代精神是黑格尔（Hegel, G. W. F.）的观念，它经受不住批评。在哲学中有时尚，正像在科学中一样。但是一个真正探索真理的人不会去追随时尚，他不但不相信时尚，甚至会反抗时尚。”<sup>①</sup>波普尔认为，哲学的任务就是对广泛影响人类生活的常识和理论

① 波普尔著：《通过知识获得解放》，范景中、李中正译，中国美术学院出版社，1996年，第397页。

进行批判性地考察与反思，以不断地重建幸福生活。西方的哲学在经历了一个自高自大的、体系化的、抽象化的、贵族化的和规范化的时代之后，终于又回到了人类哲学精神的源头——对生存智慧的永无止境地追寻。有的学者把这种转向称为“现代哲学”向“后现代哲学”的转向。也正是到了这一步，中西哲学才有可能对话和交流，因为中国传统哲学所孜孜以求的不是对本体命运的揭示，而是对存在命运的把握。新儒家正是以人生为题解读现代西方文化的危机，弘扬儒家传统文化的精蕴，以图在中西交流、对话、融合的基础上重建中华文化的。

## （二）教育哲学的新定义

回顾 20 世纪中外教育哲学的历史可以明显发现，刚刚过去的 20 世纪的教育哲学的定义基本上是在现代哲学基础上的，都打上了十分明显的现代哲学的烙印。就是分析教育哲学的定义从其理论预设上看，也可以归入到现代哲学中去。因为以逻辑经验主义为基础的分析教育哲学总认为一个教育概念的意义是可以经由哲学的方法得以“澄清”的。他们对语言的这种看法实质上就是现代哲学在语言意义问题上所持的“符合论”。“符合论”的信念包括两个部分：一是存在着可以矫正一切语言问题的唯一不变的“事实”或“事件”；二是语言可以准确地“反映”要被指涉的对象。这些概念与观点都是典型的现代哲学的概念与观点。因此，分析教育哲学在自己的工作中总是想“发现”一个大家都能认可的“标准定义”，从而排斥歧见，追求新的知识霸权。所以，尽管分析教育哲学把以前的教育哲学称为“传统教育哲学”，把自己称为“现代教育哲学”，但究其根源来说，两者没有大的区别。例如，“传统教育哲学”把自己看成是教育科学的概括和总结，要为教育科学研究提供“方法论基础”；“分析教育哲学”则试图通过概念分析为教育理论“扫清地基”。两者真可谓是异曲同工。

随着哲学的转向，21 世纪的教育哲学应有新的面貌。兹将其与 20 世纪的教育哲学定义逐一比较说明。

第一，从定义上来说，20 世纪的教育哲学把自己看成是从“哲学的高度”来研究教育基本问题、基本假设、基本概念与命题，以为教育理论和实践提供一般的指导原则或方法论基础。这种教育哲学是以“高级教育知识”的获得为根本目的的。21 世纪的教育哲学则应体现新的哲学精神，把自己看成是从“哲学的角度”帮助教育者对困扰自己的任何教育问题的理论“批判”与“反思”，其目的不是为了获得“高级的教育知识”，也不是为了实验教育哲学家们的某些理论观点，而是为了唤醒并促使教育者更好地理解与他们密切相关的教育生活，使之不断获得认识、

了解和重建教育生活的意识、知识、能力与信念。21世纪教育哲学要从“以教育知识为核心”转变为“以教育实践或教育生活为核心”，转变为一种“实践哲学”或“生活哲学”。这种教育哲学的最终目的是要真正地提升人们的教育智慧，而不仅仅是增加人们的教育知识。教育知识的增加仅能帮助教育者从外部来认识教育，教育智慧的提升则可以帮助人们从内部来体会教育。前者可以帮助教育者为业，后者则可以帮助教育者为生。

第二，从研究对象上来说，20世纪的教育哲学研究“教育一般问题”或“教育根本问题”，把它们与“教育具体问题”或“教育特殊问题”相区别。这种把“一般”与“特殊”、“根本”与“具体”对立起来，并尊崇“一般”、“根本”，贬低“特殊”、“具体”的思维方式，正是起源于柏拉图时代的西方“现代哲学”观的产物。把教育哲学的研究对象定位在“教育一般问题”或“教育根本问题”上，必然导致教育哲学研究的抽象化、玄学化，远离复杂多样的教育具体问题，其结果是教育哲学极易变成真正的只研究“大问题”的“经院哲学”。不仅如此，实际上在研究活动中，教育哲学家们也很少能对“教育一般问题”与“教育特殊问题”、“教育根本问题”与“教育具体问题”做清晰的区分。比如，“教育目的问题”在一些教育哲学家看来，是个名副其实的“大问题”，可是研究这个问题如果像分析教育哲学家那样只进行概念的分析，而不触及任何现实教育生活中国家的、个体的和其他社会集团的利益要求，研究就不会取得有意义的成果。而如果把上述不同利益主体的要求作为分析的对象，就很难免“具体”之嫌。总之，人们多数情况下从这样的教育哲学中只能得到空洞的说教，而很难得到改造现实生活的力量。21世纪的教育哲学研究所有的教育问题，可以以任何一个真实的具体的教育问题为起点。正是这些具体的每日困扰着教育者们的教育问题才是教育哲学研究的对象。在研究的过程中，教育哲学家们会不断地审视这些问题，甚至改变提问它们的形式，把它们与其他问题相关联，但绝不会远离这些问题去找寻一些“根本的问题”或“一般问题”。因为实际的教育生活中，根本就没有什么“教育一般问题”或“教育根本问题”，有的只是各种具体的教育问题的纠结，彼此之间可能存在各种的关系，唯一不存在的就是彼此之间的等级关系。

第三，从学科性质上来看，20世纪的教育哲学被认为具有“思辨性”、“规范性”、“概括性”、“综合性”、“交叉性”或“边缘性”等特征。这些特征大都体现了“现代哲学”的特征。让我们来逐个地分析这些特征，揭示它们与“现代哲学”观之间的内在联系。

“现代哲学”认为自己是理智的事业，是借助于基本概念和范畴而不是借助于具体材料和事实展开的思想活动，最终是要借助于概念和范畴之间关系的思辨来反映或把握世界的基本关系。“现代教育哲学”把自己看成是“思辨”的事业，也就是要通过哲学基本概念（如“本体”、“存在”、“知识”、“道德”、“美”等）和教育的基本概念（如“教育”、“教学”、“课程”等）之间关系的思辨，来揭示教育的“一般规律”。这种“思辨的教育哲学”与“思辨哲学”一样能够并且致力于建立逻辑严密的知识体系，但却很难透过概念的帷幕触及真正的教育生活。

“规范性”体现了“现代”的“规范哲学”的特征。20世纪中外不少的教育哲学家都把提供教育一般目的和原则、指导教育科学和教育实践作为自己的治学目的。甚至有的教育哲学家干脆把教育哲学称为“价值哲学”。这种“规范的教育哲学”所提的具体规范与它们各自的哲学立场有关系。不同哲学立场的教育哲学提供的教育规范是很不相同的。不同的规范之间往往相互冲突，把教育实践工作者弄得眼花缭乱、头晕目眩。这样不仅起不到“规范”的作用，反而有害于教育实践。这正是分析教育哲学所抨击的问题。教育哲学的规范性还预设了教育规范所秉持的价值观的普遍性，否则教育规范就失去了“推销的借口”。自然，这种预设价值多元的时代是不可能被接受的。

至于把“概括性”和“综合性”作为教育哲学的特征，则更直接是“现代哲学”观的产物。现代哲学在科学知识具备了自己独特的方法论独立出去后，还把自己看成是“科学的科学”，看成是对各门具体科学进行“概括”和“总结”，并自诩为各门具体科学提供方法论指导。这是哲学“自大狂”在“哲学”与“科学”关系上的一种典型体现。正是由于17世纪以后的“现代哲学”把自己标榜为“科学的科学”，才使自己远离了真正的哲学问题——“存在”问题，而使自己在科学迅速发展的状态下威信扫地，一蹶不振。越来越清楚的是，哲学的对象与科学的对象不是也不会是“整体”与“部分”，“普遍”与“特殊”的关系。在一定意义上，它们研究的对象根本就不是一类问题。因此，把哲学看成是各门具体科学的概括和总结，不仅没有揭示哲学的特质，反而遮蔽了哲学的特质。在教育哲学与教育科学的关系上，也是这样。教育哲学扎根于教育生活的困惑，绝不是在各门教育科学知识基础上“总结”或“概括”来的。如果教育哲学对问题的论述局限于对各门教育科学知识的“概括”和“总结”，那么这种“教育哲学”充其量也就是“教育原理”，而不会是教育哲学。当前国内教育哲学被指责与“教育原理”不分伯仲，一个主要原因恐怕就在这里。

最后再看看“交叉性”与“边缘性”。这两个特征是描写教育哲学与哲学及教育科学的关系的。其意是说教育哲学是“哲学”与“教育科学”的交叉学科或边缘学科。这种看法与“现代哲学”观密不可分。如果视哲学为各门科学知识大的“概括”和“总结”，那么教育哲学岂不是从哲学的角度对教育科学知识进行的“概括”和“总结”吗？岂不是“哲学”与“教育科学”的交叉吗？其研究的问题领域岂不是在“哲学”和“教育科学”的边缘吗？但问题是当代哲学已经告诉我们，科学知识并不是哲学的起点，哲学的起点是生活，是活生生的充满渴望和矛盾的现实生活。因此，“教育科学”的知识也不是教育哲学的起点。教育哲学是从哲学的角度对现实教育问题进行的理论批判与反思，对教育知识的批判与反思（注意不是“概括”和“总结”），也是对前者的深化或拓展。因此，说教育哲学是“哲学”与“教育科学”的交叉学科是不恰当的，说它是两个学科的“边缘学科”也模糊得很。难道教育哲学研究的问题不是教育理论和实践中的“核心”问题吗？甚至不是哲学中的“核心”问题吗？

从新的后现代哲学立场来看，当前和未来教育哲学的研究似乎更应该强调以下几点：

### 1. 教育哲学的实践性。

教育哲学的实践性是教育哲学首要的特征。在内涵上，教育哲学的实践性主要不是指教育哲学为教育实践服务，因为这一点是显而易见的。即使看起来最远离教育实践的分析教育哲学其最终旨意也在为教育实践服务，只不过其方式不是提供现成的教育原则，而是澄清教育概念的混乱。教育哲学的实践性主要是指教育哲学在其性质上是一门“实践哲学”。英国的卡尔、我国的金生铉教授都持这种观点<sup>①</sup>。实践哲学有狭义与广义两种理解。狭义的实践哲学就是“伦理学”。如赫尔巴特（Herbart, J. F.）在《普通教育学》中所说的给予教育以目的的实践哲学就是“伦理学”。广义的实践哲学指人们从事具有历史性的社会活动的哲学。这种实践哲学与“思辨哲学”相对，最早为亚里士多德（Aristotle）所提出。我们这里指称教育哲学性质的“实践哲学”就是广义的实践哲学。根据亚里士多德的观点，人类的认识活动有三种不同的形式——*theoria*, *poesis*, *praxis*。这三种形式可以依次称为“冥思行动”、“制定行动”与“进行行动”。冥思行动即对事物进行形而上学的思考，以发现

<sup>①</sup> 参见卡尔著：《新教育学》，温明丽译，台湾师大书苑，1998年，第115页。金生铉：《教育哲学是实践哲学》，《教育研究》1995年第1期。

永恒不变的真理。从事这种认识活动的人是“为知识而知识”。制定行动旨在产生实物或人工产物的认识行动。从事这种活动的人追求技术性的知识。进行行动是努力达到一种道德上的善的生活形式的认识活动。对它的反思结果产生“实践知识”，即关于在特定的道德情境中应当做成什么的知识。前两种认识活动分别是“形而上学”（或“思辨哲学”）、“科学”的活动，后一种认识活动就称为“实践哲学”。在西方两千多年的哲学传统中，以抽象思辨为特征的“形而上学”和以精确有效为特征的“科学”都得到了巨大的发展，但是，实践哲学的传统却没有能够得到同样的发扬光大。不过，马克思主义则突破了西方哲学的这一传统，在19世纪中叶提出了系统的“实践唯物主义”学说，把哲学的使命从“解释”实践转变为“改变”实践。哲学不再思考一些抽象的问题，为知识而知识，而是思考一些现实的问题，为行为和社会的改变而探求知识。沉寂了两千多年的实践哲学从此在20世纪的哲学舞台上重新登场，备受尊敬。以尼采、萨特、德里达（Derrida, J.）、福科、利奥塔（Lyotard, J. F.）等为代表的一批后现代哲学家所做的重要工作之一就是対形而上学哲学传统的解构和对实践哲学传统的重构。教育哲学就是与政治哲学、艺术哲学、科学哲学、法律哲学等一样的实践哲学。

应该强调的是，教育哲学的“实践性”应得到广泛的理解。所谓广泛的理解就是不能简单地把这里的“实践”理解为“教育实践”。除此而外，教育哲学所关注的实践还包括集团的“社会实践”与个体的“生活实践”。因为就目标来说，教育是一种手段，一种个体生活和社会发展的手段。但就过程来说，教育首先是一种生活，是个体生活和社会生活的一部分，受到个体生活和社会生活样式的制约，同时又塑造着未来的个体生活和社会生活。因此，教育哲学要想真正地理解教育生活，反思教育生活，就必须把自己的视野从教育领域扩大到个体生活和社会生活领域，探究它们之间复杂的相互关系。只有这样，教育哲学才能澄清教育实践中涉及教育和人的一切价值，对生活及其全部目标，对已在人类生活中成熟的一切文化形式与文化系统进行普遍批判，指导教育的价值选择和人类对生活方式的选择，从而使教育实践和人的生活方式趋向于完善。教育哲学这样做的时候，不仅仅是出于对教育真理真诚的渴望，而且也是对教育现实和人类的生活负起一种积极的责任。

中外教育哲学界都有人怀疑或否认教育哲学的实践性，认为对教育哲学“实践性”的强调会导致教育哲学“学术性”的降低，从而影响教育哲学课程及教育哲学教师在大学课程体系和学术团体中的地位。那种把教育哲学定义为“教育科学的科学”或“教育思想的思想”正是为了

克服对教育哲学学术性的恐慌。这种恐慌其实是不必要的。教育哲学作为一门实践哲学，教育实践和广泛的社会和人生实践是其学术的根基。如果一种教育哲学只关注教育科学或教育思想的发展而疏远了教育实践，那么这种教育哲学就会成为抽象的知识体系，不具有任何现实的力量。综观历史上那些伟大的哲学家和教育哲学家，他们辉煌的成就和远见卓识不仅来源于他们前辈已经取得的学术成果，更来源于他们全身心地对当时生活和人性状况的体验、感受与分析。需要明确的是，任何一门学科，思想的反思只是前人思想的继续，生活的反思、实践的批判才能开启人类知识和生活的新篇章。正是在这个意义上，黄济先生在1981年指出：“教育哲学绝不能对我国解放以后三十年来教育工作中的经验教训置若罔闻，也不允许对我国当前教育的实际和今后的发展熟视无睹。”<sup>①</sup>

严格说来，只有认同教育哲学的实践性，才能正确地解决教育哲学与哲学的关系，不至于使教育哲学成为哲学的“附庸”——哲学上讨论什么，教育哲学就讨论什么。这个问题在西方国家比在我国严重得多，这是因为西方国家教育哲学大都是作为哲学的一个分支而不是教育学的一个分支而存在的。因此，他们对教育哲学的研究很容易导致对一般哲学或哲学分支的依附。这种研究的结论往往非常抽象，很难对教育实践产生实质性影响。坚持教育哲学的实践性，有助于从教育实践、人生实践和社会实践的现实关系入手，积极主动地运用丰富的哲学知识对彼此之间的关系做实质性的探究，从而扩展教育者的理论视野，重构他们的认识框架，使教育生活呈现出新意义，臻致新境界。

## 2. 教育哲学的反思性

教育哲学的反思性是教育哲学研究过程中最关键的特征。教育哲学的反思性有两层内涵：一是指教育哲学的研究不是价值中立的研究，也不追求价值的中立，而是把研究者自身和研究问题所涉及的一些人的价值立场作为研究活动的一个重要条件，对外部教育问题的分析始终伴随着对这一内部重要条件的分析。二是指教育哲学的知识不是一种操作性、描述性知识，而是一种体现着研究者价值立场的“反思性知识”。这三种知识的区别在于：操作性知识可以直接改变人们的行为表现，描述性知识可以直接增加人们对事物的认识，反思性知识既不能直接指导人们的实际行为，也不能直接增加人们对具体事物的认识，其作用在于唤醒人们被程式化的生活所麻木了的意识，使之重新审视自己的认识框架和行

<sup>①</sup> 黄济著：《关于教育哲学研究的几个问题》，《北京师范大学学报》（社科版），1981年第2期。

为模式，为新生活的设计提供思想前提。这种知识发生效用的前提是人们的自我反思。如果缺乏这种自我反思，教育哲学的理论对于教育者和教育实践就不会起到积极的作用。

作为实践哲学，教育哲学的研究不同于教育科学的研究。教育科学的研究是建立在主—客二分的认识论基础上的，把研究的主体和研究的对象机械、绝对对立起来，研究的目的是获得“价值中立”的关于“客体”的知识，从而为教育决策提供知识基础，间接地为教育实践服务。在教育科学的研究中，思维的方向始终是“外向的”，不触及研究者自身的条件、利益和生存方式。不这样做，教育科学研究成果的可靠性和权威性就会大打折扣。教育哲学的研究则超越主—客两分的认识论模式，把作为研究对象的教育问题和教育事件看成是由研究者主观选择和建构的，体现研究者学术兴趣和自身利益的，并由教育者参与其中的教育问题和事件。对教育问题和事件的研究一方面要不断回溯研究者自身的立场，一方面要不断地把这些问题和事件放在一个更大的社会空间和学术背景中进行分析。也就是说，教育哲学的研究总是从“内在的”方面来看待“外在的”问题，在思维的方向上始终有一种“内在的注视”。如果说，哲学是对事物的寻根究底的反思，那么教育哲学就是对教育问题的寻根究底的反思，其目的是不断提高教育者对教育生活的感受力、理解力和判断力。

### 3. 教育哲学的批判性

教育哲学的“批判性”特征为以前的许多教育哲学家们论述过。奈勒就认为，教育哲学就像普通哲学一样，具有“批判的”特征<sup>①</sup>。不过，他没有具体解释“何为批判性”或“何种批判性”。

要准确地理解教育哲学的批判性，需要对“批判”一词进行澄清。在日常生活中，人们只要一听到“批判”，心理上就感到恐慌。这是因为在20世纪60年代中叶到70年代末，“批判”一词被严重地意识形态化和政治化了。在当时，“被批判”就意味着在政治上“被打倒”、“被清除”、“被视为异己”。20世纪80年代以后，“批判”一词的意识形态和政治色彩逐渐消退，但直到目前并没有回复到它本来的含义。在思想领域，人们对“批判”也存在着可怕的误解。不少人把“批判”与“继承”连用，这样就把“批判”诠释为“否定”、“舍弃”、“扬弃”或“抛弃”。因此，需要对“批判”的源流进行考察。在汉语中，“批判”的原意是“解读原文，发表意见，辩明源流，作出评价”。在英文里，“批判的”

<sup>①</sup> 陈友松主编：《当代西方教育哲学》，教育科学出版社，1982年，第28页。

(critical) 一词起源于拉丁文“criticus”，意思是“能够识别 (capable of discerning)”、“能够区分 (capable of distinguishing)”、“能够讨论 (capable of discussing)”及“能够判断 (capable of judging)”。因此，从中外“批判”一词的词源来看，其基本涵义就是“解读”或“识别”、“讨论”或“批注”、“评价”或“判断”。实质上，“批判”的过程是一种学习的过程，是一种使学习对象意义显现的过程，同时也是一种使批判者自身价值立场和认识框架呈现的过程。“批判”的活动涉及到思想者的双向交流和对话。这是“批判”一词最初的也是最基本的涵义。20世纪60年代以来我国思想和学术史上的用法，可以说是在两个方面对“批判”一词的基本含义进行了“改造”：第一，把“批判”作为政治语汇，而不是学术语汇；第二，忽视了“批判”作为一种思想历程，只突出了“批判”作为一种评价手段。这就造成了当时“批判”满天飞，现在人们不愿再“批判”的现象。思想由此而变得僵化起来，实践领域中教条主义和经验主义也开始盛行。因为缺乏了真正意义上的“批判”，学术界就缺乏了真正的学术交流和对话，实践领域中也就不可能不断地更新知识基础。

根据以上对“批判”的分析，教育哲学的批判性就是指：第一，教育哲学的研究可以使教育生活中原有的潜在的知识基础、价值观念“显现”出来，模糊的知识基础、价值观念“清晰”起来，零碎的知识基础和价值观念“系统”起来。从这个意义上说，教育哲学有助于将教育者从常识和陈规陋习中解放出来，以一种理性的眼光来看待自己工作和思想的基础。第二，教育哲学的研究可以对教育生活中原有的知识基础和价值观念进行分析，指出它们形成的历史过程和历史过程背后的现实社会力量，从而将对思想的考察深入到对社会实践的考察，解释前者构成的社会和思想条件。第三，在以上基础上，对教育生活中原有的知识基础和价值观念在现代社会生活中的适应性进行评价和判断，并根据现代社会的变迁重构教育生活的知识基础和价值观念。此外，教育哲学的批判性还包括对不同教育哲学流派观点、社会和思想基础、实践价值、发展历史等的解读，以便克服狭隘的派别之见，以教育生活为基础，将不同流派教育哲学的研究成果融合起来，开辟教育哲学思考和发展的新空间。在这个过程中，教育哲学家必须克服简单地在理论或政治倾向上对某一流派“贴标签”的倾向，放弃门户之见，真正地吸取他们的教育哲学智慧。由于各自的哲学基础不同，教育哲学的发展急需一种建立在批判基础上的交流、对话和宽容精神。也只有这种精神，才能保证教育哲学的批判性真正地得以实现和发挥作用。

#### 4. 教育哲学的价值性

教育哲学价值性是指：任何教育哲学的活动不是像分析哲学家所宣称的那样一类“价值无涉”（value - irrelevant）或“价值中立”（value - neutral）的，而总是在一定的价值基础或原则的指导下进行的。教育哲学的知识也总是体现并追求着一定的价值理想。那种宣称教育哲学是寻求“普遍有效的”教育基本规律或基本原则的说法是自欺欺人的。事实上教育哲学的知识总是落入到一定的价值谱系中去，这些先于教育哲学活动而存在的社会价值谱系总是规范着教育哲学的研究。教育哲学家在研究教育哲学，阐述自己对某个问题的见解时，必须对自己的价值立场或生活历史做某种形式的交代，以便读者或听众可以对他的价值背景和知识形式之间的关系有更深入的理解，免于受到“知识普遍性”的诱惑与欺骗，并培植起自主的批判能力。

教育哲学的价值性源于后现代哲学关于“知识”与“利益”、“权力”之间关系的研究。现代哲学倾向于认为，知识是人类“镜式”地反映外在事物的结果，是一种纯粹的认识结果，与人类的价值偏好或利益欲求无关。严肃的知识生产必须清除有可能影响到知识纯粹性的价值或利益动机。这种观点或知识诉求在 20 世纪一些具有后现代思想的哲学家那里受到了前所未有的批判，尼采、福科、布尔迪厄（Bourdieu, P.）等都对该问题进行了深刻的论述，其中以法国思想家福科的批判最为有力。福科从精神病学、医学、惩罚与犯罪学、人文学科的缘起、各种惩戒性机构的形成以及主体的诞生等各个角度，深刻论述了现代知识形式与现代权力的密切联结，指出现代权力形式已经由庞大的总体性的权力分散为一些微观的、不连续的权力，但仍然起到统治的效果。这种新的权力是通过知识的生产、传播和控制来实现的。他因此创造了一个新的概念——“知识/权力”，其涵义是意味深长的。华勒斯坦（Wallerstein, I.）明确地阐述了其深奥的意义。他说：“现今的学术知识生产，已深深地和各种社会权力、利益体制相互交融。”<sup>①</sup> 就连极力为“现代性”辩护的德国哲学家哈贝马斯（Habermas, J.）也明确指出：“彻底的认识论批判只有作为社会理论才是可能的。”<sup>②</sup> 他反对实证主义试图把知识与兴趣（亦可直译为“利益”——引者）割裂开来的做法，认为兴趣是人类认识不可缺少的条件。兴趣先于认识，指导认识，是认识的基础。同时，兴趣也只有借助于认识的力量才能实现。他具体地把人类的兴趣划分为

① 华勒斯坦等著：《学科、知识、权力》，刘健芝编译，三联书店，1999年，第2页。

② 哈贝马斯著：《认识与兴趣》，郭官义等译，学林出版社，1999年，第1页。

“技术的兴趣”、“实践的兴趣”、“解放的兴趣”，并把它们依次作为“自然科学”、“精神科学”和“批判的社会科学”的动力和基础。这些见解深刻地说明了人类在知识问题认识上的巨大进步。因此，教育哲学的研究和教育哲学的知识自然也会有它自己的权力诉求和兴趣基础。教育哲学家们也必须为自己的观点做价值的辩护。

## 第二节 教育哲学的价值

如果说，教育哲学的定义是从“是什么”的角度来认识教育哲学，那么，关于教育哲学价值的研究，就是从教育哲学“应该有什么用”角度来认识教育哲学。了解一门学科的价值，无论是对于这门学科的研究还是对于它的学习都是非常有意义的。毕竟，人类是最经济的动物，谁也不会毫无价值的事情上浪费自己的时间和精力。价值指引着人们的学术活动。如果一种学术活动没有价值或没有实现其价值，那么它存在的合法性就值得质疑。

### 一、教育哲学的价值危机

32

中外教育哲学在其百余年的发展过程中，其价值性不断地遭受来自学术界和实际教育工作者的质疑。在教育学术界，人们对教育哲学价值的质疑主要有三个方面：第一，教育哲学的存在是否有必要；第二，教育哲学的研究是否有哲学性；第三，教育哲学与“教育学”或“教育原理”有何区别。第一种质疑提出的时间是20世纪初，与教育科学的兴起和发展有着密切的关系。当时一部分醉心“教育科学”的人就怀疑教育哲学的合法性，将教育现象或问题的科学研究看做是唯一合法或有价值的教育研究形式。面对这种质疑，教育哲学家们参照“哲学”与“科学”的关系来说明教育哲学非教育科学可以代替，把教育哲学看成是对教育科学的概括和总结，或看成是研究教育科学无法研究的价值问题。但是，这种回应既显得空洞也显得无力，同样的质疑在今天仍然存在。教育哲学必要性的问题到20世纪中叶又被提了出来，其背景一方面在教育哲学流派的林立，搞乱了人们的思想，使教育实践不知如何进行；另一方面是因为当时无论在英国还是在美国，教育哲学几乎成了“哲学的附庸”，其研究的问题和学术话语严重脱离教育实践，没有显示自己的实践价值，因此人们提出教育哲学是否必要的问题。第二种质疑提出的时间是20世纪50年代中期，当时人们关心的是：教育哲学如何与哲学一样赢得学术界的尊重。作为回应，分析教育哲学登上历史舞台。确实，分析教育哲学的出现在很大程度上改变了教育哲学的学术形象，使得教育哲学成为一门能引起哲学家们广泛兴趣的学科，在大学里受到了尊重。但是

分析教育哲学只注重哲学方法的应用，在很大程度上忽视了教育实际问题的哲学分析，使得教育哲学“哲学性”的实践价值受到怀疑。第三种质疑主要是在我国提出来的，主要原因在于：一些学者认为，教育哲学就是“教育原理”，因为教育原理的研究离不开哲学的知识和哲学的思维，因此没有必要开设和研究教育哲学一科。

在实际教育活动中，各种教育人员对教育哲学的质疑也主要集中在三个方面：第一，教育哲学研究侧重于概念和范畴的思辨，忽视或远离教育实践的需要，现实针对性和实践性不强。在实际的教育改革中，人们可以想象教学论、课程论、德育原理等许多教育学科的用途，但是却不知道教育哲学究竟能够给教育实践带来什么实际的用途。这一点，恐怕一些教育哲学研究和教学人员也不是很清楚。他们的思想在很大程度上仍然停留在“教育哲学是教育科学的概括和总结”、“教育哲学是教育观和教育方法论”等上面，但实际上无论是他们的研究还是教学都不能表明这些教育哲学能够达到此种学术境界。一方面，教育哲学根本就不能“概括和总结”各门教育学科的研究成果，而且历来的教育哲学流派也根本不是建立在对各门教育学科研究成果的概括和总结基础之上，而是来源于教育哲学家们对社会、哲学和教育问题的直接观察、分析和阐述。另一方面，教育哲学也不是新的教育观念的唯一来源，不是各门教育学科必须遵循的方法论。事实上，一些学科，如教学论、课程论等，其方法论与其说是来自于教育哲学，不如说是来自哲学、心理学或日常的教育经验。事实也表明，实际教育工作者们经常地是从教育哲学以外的学科来吸取教育观念、教育方法或其他的教育思想资源。第二，教育哲学著作的语言太抽象、难懂，可读性差。由于实际教育工作者的哲学素养不高和教育哲学工作者们在教学和研究时又太拘泥于哲学的学术语言，因此教育哲学的教学和阅读总是给人以晦涩难懂的印象，听众和读者寥寥无几。第三，教育哲学在教育改革中没有发挥积极的建设性作用。教育哲学宣称自己是教育观和教育方法论，宣称自己在教育改革中发挥指导作用。但是，实际情况是，不仅教育哲学的研究而且连同教育哲学家自己都严重地脱离教育实践，至少是没有能够显示出教育哲学研究在教育改革中不可替代的作用。在当前的教育改革中，发挥咨询和参考作用的主要是心理学家、教育政策研究人员以及一些与具体教育问题解决有关的学科专家。可以毫不夸张地说，教育哲学和教育哲学家几乎被各种教育改革计划遗忘了。与此同时，得不到教育政策制定者重视的教育哲学在很大程度上也失去了其生存和发展的政策空间。在这种背景下，教育哲学越发成为一种经院哲学了。

面对上述这些学术的和实践的质疑，教育哲学家们有两种基本的态度：一是采取“鸵鸟策略”，对之根本不予理睬；二是反唇相讥，责备教育实际工作者缺乏哲学意识和哲学素养，不愿意学习哲学理论。教育哲学家们很少从正面回应，很少反躬自省，一方面显示出对教育实践的冷漠，另一方面表现出对教育实际工作者的傲慢。其最终结果是损害了教育哲学在教育实践中的形象，使教育哲学不断陷入严重的价值危机之中，使教育哲学学科的发展陷入到步履维艰的境地。这种状况正如麦克莱伦（McClelan, J. E.）所指出的：“今天，哲学似乎已经失去了其影响渗透在这一体制中的观念和信仰的力量。或许这是因为那种学院派哲学渐渐显得过分神秘，技术性过强，从而对那些想要认真地、深刻地考虑其工作的教育者们来说就没有什么用途了。或许是因为我们对所谓‘激进思想能在改革我们继承下来的各种机制的过程中取得积极效果’的说法已经失去信心。无论原因何在，我在参与这一体制的过程中得到的印象是，对于哲学已经不是影响我们教育思想的重要力量一事，很少有人抱以遗憾之情。握有权柄的人也好，教授教育哲学的人也好，都同意这一点：学习哲学只不过是一种奢侈品而已，只不过是给教师和行政管理人員涂抹的一道添足之笔。哲学与这些想成为出色干练的官员的人所真正需要的东西毫不相干。”<sup>①</sup>

教育哲学不能长期地处于这种价值的危机之中，否则教育哲学的生机就会丧失殆尽。教育哲学家必须回答这一关涉到自身生存和发展的問題，必须清晰地、具体地、理性地而不是模糊地、抽象地、感性地回答这一问题，必须对自己教学和研究的價值进行公开的、充分的、合理的辩护。在导言中，我们已经就教育哲学存在之必要性做了简要的辩护。下面再具体地说明教育哲学对于教育实践的價值，并深入反思传统教育哲学的價值诉求或允诺。

## 二、重估教育哲学的价值

重估教育哲学的價值就是要对教育哲学的價值进行新的认识和评价，其目的在于重新阐述教育哲学在人类理智发展和实践活动中的意义。之所以要“重估”，是因为在著作者看来，20世纪教育哲学的價值危机同其他领域如哲学的價值危机一样，主要不是来自外在的责备，而是来自自我不恰當的價值允诺以及实际教育工作者不恰當的價值诉求。教育哲学要想摆脱價值的困境和危机，就必须重新阐述自己的價值理想，寻找價值实现的新途径。此外，重估教育哲学的價值也不是一个无立场的思

① 麦克莱伦著：《教育哲学》，宋少云译，三联书店，1988年，第8页。

考，而是从著作者自身的文化背景和学术信念出发，对教育哲学价值的主观阐释。因此，这里的重估即是著作者教育哲学价值观的自我解读和呈现，它有待于教育哲学界同仁的批评，也期盼与读者的对话。

### （一）帮助教育者思想的成熟，增进教育者的理性

教育哲学的研究会给教育哲学家自己带来各种利益，但是教育哲学的研究从根本上说是为教育实践服务的，是为那些在教育实践第一线的教师、校长、教育行政人员等服务的。这一点是毋庸置疑的。不过，教育哲学为教育实际工作者服务的方式主要不是要告诉他们什么是无可辩驳的教育真理，而是要帮助他们思想上的成熟，增进他们教育思考和教育实践的理性水平。思想上的成熟与实践上理性水平的提升实际上是一回事，前者是后者的思想条件，后者是前者的实践结果，只不过两者强调的基点不同。

众所周知，教育活动是非常复杂的一种个体行为，它的价值关涉到过去、现在和将来，关涉到个人、他人、社会、国家、民族、人类，关涉到理智、情感、责任、理想等。教育者从事这样的一种活动，没有成熟的思想，包括教育思想、人生思想、社会思想等作指导，那是绝难取得有价值的效果的。大量的教育经验表明，没有成熟思想的教育是肤浅的、短视的，其具体教育价值取向也是相互冲突的。例如，有的教师对“什么是教育”从来没有认真地思考过，更谈不上为自己所实施的教育行为做理性的说明或辩护。这样的教师在教育价值观上难免经常矛盾，在教育的方法上也很难有整体的考虑，往往是走一步瞧一步，做一天和尚撞一天钟。教育的时间和资源在他们的手中浪费掉，孩子们的前程在他们的手中耽误掉，社会和国家所赋予的期望也落空了。真正的教育家，那些赢得尊重的教育家，没有一个不是在教育及其相关问题上有着深思熟虑的。正如康德所说，“真知灼见固然需要教育，教育亦要靠真知灼见。”<sup>①</sup>这种对教育的“真知灼见”不是一个人天生就有的，也不是在无数的重复的教育实践中可以自然获得的，而是依赖于教育者后天的学习，其中教育哲学的学习是一个非常重要的方面。因为，在某种意义上说，教育哲学就是对教育实践寻根究底的反思，把一切关涉到教育的观念、制度、行为都纳入到理性的批判之中。离开了教育哲学，教育者仍然可以学习到许多的教育知识，但就不会知道怎样获得教育的“真知灼见”。离开了教育哲学，教育者在各种各样的教育口号、观念、政策面前就会头晕目眩，就会失去辨别和判断能力，就会成为各种相互冲突的教育口

<sup>①</sup> 康德著：《康德论教育》，瞿菊农译，商务印书馆，1930年，第9页。

号、观念、政策的牺牲品。这一点正如奈勒所指出的：“无论你干哪一行业，个人的哲学信念是认清自己生活方向的唯一有效的手段。如果我们是一个教师或教育领导人，而没有系统的教育哲学，并且没有理智之信念的话，那么我们会茫茫然无所适从。”<sup>①</sup> 麦克莱伦从反面更加深刻地指出：“当教育哲学……在我们的教师和管理人员的精神生活中丧失地位时，它并没有（很不幸）被天生的常识性信仰所取代成为学校教育的指针。所发生的事情是，学校教育的实践趋于产生一种它自己的有效‘哲学’。这种哲学与其说是哲学推理的范式，不如说是它的嘲讽性模仿。”<sup>②</sup>

因此，如果说不经过理性反思的生活是不值得过的话，那么不经过理性反思的教育生活也是不值得过的，或者说是过不好的。从这个方面来说，教育哲学不应该是师范院校和师资培训的选修课，而应该成为所有教师或未来教师的必修课；学会对教育问题或现象进行哲学的思考，应该是所有教师和其他教育工作者的一项“基本功”。

## （二）引导教育者反思自己的教育生活

在1956年春季美国教育哲学界的那场大辩论中，费尔（Feuer, L. S.）教授认为，教育哲学的目的就是把教师们从固定僵化的程序中和大量偶然的事件中解放出来，使之获得“教育的自由”，从而促使教师个体教育生活的自我更新。而要获得解放，臻达自由的教育境界，就必须以教育者的“自我反思”为前提。从理论上说，教育生活是以教育者的思想观念为基础和核心构建起来的，任何外在的教育因素如教育目的、教学大纲、教材等都必须纳入教育者的思想观念之中才能发挥现实的教育作用。然而，教师教育思想观念的来源可能是多种多样的，存在的形式可能是不系统的、不清晰的、不理智的。在日常的教育生活中，教育者被许多具体的包括与教育不相干的事务所缠绕，由许多的制度所规范，很可能没有意识到作为自己工作基础的教育观念问题，甚至对之持一种“不证自明”、“日用不知”的态度。实际上，这样所造成的结果就是教育者对自己的教育行为认识得很肤浅。用心理学家弗洛伊德（Freud, S.）的比喻来说，这样的教育者只认识到“冰山”的水面以上部分，对于水面以下的更大的更基础的部分则知之甚少，最后实际上对水面以上的部分也难求甚解。作为实践哲学的教育哲学则可以帮助教育者反思那些外在教育行为背后的基础性观念，理解它们的个体发生史，检验它们逻辑的、价值的和事实的合理性与合法性。正是在这种自我的反思中，教育

① 陈友松主编：《当代西方教育哲学》，教育科学出版社，1982年，第135页。

② 麦克莱伦著：《教育哲学》，宋少云译，三联书店，1988年，第8页。

实践的理性自觉程度得以提高，教育者才开始成为教育生活的“主人”，才能够明了自己所实践的对象及所要达到的教育目的和所应承担的教育责任。在这个意义上，丰富多彩的教育生活不是由外在的力量构成的，而是经由内在的反思与理解生成的，并且也是经由内在的反思和理解不断更新的。也正是在这个意义上，被赋予极大价值期待的教育改革也不是仅靠外在的因素就可以实现的，其最终结果的实现需要每一个教师教育思想或观念的内在重建。因此，费尔教授所说的教师的解放和教育自由境界的臻达不是外在的被动的过程，而是内在的主动的过程。在这个过程中，教育哲学可以发挥其他学科不可代替的作用。不过，在这个过程中，教育哲学家和教育者之间发生的不是“解放者”与“被解放者”的关系，而是思想资源的提供者和使用者的关系，是以教育生活为基础的一种思想者与另一种思想者之间的关系。或者说得再清楚一点，教育哲学家们的教学或研究，应该从教育实际工作者的经验开始，至少应该始终关注他们的经验特别是经验中的困惑，并由此开始展开哲学的追问和反省。

### （三）检验和引导公众的教育观念

随着现代教育的大众化，随着现代教育越来越与每一个人的前途和命运密切相关，公众参与教育变革的热情越来越高，深度也是越来越深。他们通过各种渠道表达自己的教育愿望和教育观念，捍卫自己的教育权利，影响和推动着一个国家或社会的教育改革事业。可以说，现在无论在哪一个国家，教育改革都不能不考虑公众的这些教育愿望、需求和观念等等。否则的话，教育改革就不可能取得成功。可以非常肯定地说，在现代社会，教育已经和医疗、税收等成为日常政治斗争的一个基本主题，成为当代政治家施展自己才华取信于民的一个重要舞台。但是，应该指出的是，公众的教育愿望、需求和观念往往是以他们个体的经验为基础并从他们个人的利益出发的，带有很大的个体性、易变性和模糊性。不同地域、阶层或种族公众彼此之间的教育愿望、需求和观念往往还是相互冲突的。在这种情况下，教育改革如果仅仅只是依从于他们的教育愿望、需求和观念，那么是不可能成功的。但是反过来说，教育改革如果对他们的教育愿望、需求和观念不闻不问，也将会遭致失败的厄运。因此，明智的教育改革既要考虑到他们的这些愿望、需求和观念，又不能完全依从于他们的这些愿望、需求和观念。这就需要从教育哲学的角度来检验这些形形色色的教育愿望、需求和观念，辨明它们的社会价值基础和认识论前提，寻找整合它们的一般价值基础和认识论基础，以便引导公众的教育愿望、需求和观念向着正确的或主流的方向发展，而不

至于陷入到严重的观点、利益或价值纷争中去，保障各项教育政策能够有一个良好的舆论环境或社会思想基础。

#### （四）对教育政策进行理性的分析

不难理解，各种不同层次的教育政策是塑造具体教育行为的强有力因素。因此，教育政策的制定和实施就成为当代教育改革的核心环节。在这种情况下，教育政策及其制定过程的合理性与价值性就成为影响教育改革的关键因素。以往，人们在教育政策的制定和实施过程中，往往犯主观主义和经验主义的错误，采用“暗箱操作”、“自上而下”的模式，使得教育政策缺乏理性的基础，并且拒绝理性的批判，将“政策”与“政治”混为一谈。随着教育改革影响的逐渐扩大和公众对教育改革关注程度的提高，人们越来越要求教育改革政策的科学化、理性化、公开化，要求教育改革政策接受哲学的反思。在这种需要下，教育哲学的政策批判功能应逐渐加强。比如，对于20世纪末我国所展开的深刻的教育变革，我们可以通过哲学的分析检验它的价值基础、知识基础、文化基础等，从而使政策具有理论的透明度，不至于盲目地颁布和执行。从学术语言方面上说，对教育政策的批判可能会说一些“不中听”的话，作出一些“不恰当”的结论，甚至有“干扰”政策实施的嫌疑，但是这些话和结论对于政策的宣传、理解、修正以及保持起码的连续性来说都是必要的。因为没有这种教育哲学的分析和批判，教育政策中原有缺陷就不可能暴露出来，教育政策也就不可能得到充分的理解和不断地修正，教育政策的制定和实施也就容易陷入到主观主义和经验主义的泥坑中去。因此，对于教育政策的制定来说，教育哲学是不可缺少的知识基础与思维方式；对于教育政策的解释和宣传来说，其教育哲学基础又是不可缺少的内容；对于教育政策的检验和批判来说，教育哲学更是必不可少的思想武器。可以说，从古今中外的教育政策行为来说，缺乏教育哲学思考的教育政策是不成熟的教育政策，不成熟的教育政策很难实现其预期的目标。对教育政策进行教育哲学的分析、反思和批判，应该是今后我国教育改革的一个迫切要求，也是教育改革事业对教育哲学研究提出的一个时代课题。

#### （五）促使教育学者对教育知识的批判与反思

教育哲学的反思和批判不仅包括对教育实践、教育政策的反思与批判，还应包括对教育知识的反思与批判。这后一种反思和批判不仅具有学术的价值，而且还具有实践的价值。因为无论是人们的教育实践，还是人们的教育决策，其过程本身都是有着教育知识的支持。那种不以教育知识为支持的教育实践和教育决策是根本不存在的。只不过，为教育

实践和教育决策提供支持的教育知识有两种不同的形式，一种是系统化、理论化和理性化的专家教育知识，另一种是零散化、具体化和情景化的教育习俗知识。无论哪一种教育知识，它们的产生、传播、应用都不是价值中立的，而是反映着教育学者一定的价值趣味和利益诉求的。不仅如此，教育知识本身也有着它的价值趣味和利益诉求。因此，对两类教育知识的批判与反思本身具有为教育实践和教育决策厘清思想前提的作用。从一定意义上说，人们对教育知识的认识和理解深度就决定了人们对教育实践和教育决策过程的理解深度，就决定了人们如何地建构教育生活，做出教育决策。如果说，对教育实践的批判与反思构成了“教育哲学”（philosophy of educating）的基本主题的话，那么对教育知识的批判与反思就构成了“教育学哲学”（philosophy of educology），或者是德国教育学家布雷钦卡（Brezinka, W.）所谓的“教育知识的哲学”（philosophy of educational knowledge），也就是哈迪所说的“教育研究的哲学”（philosophy of educational research）。对于教育哲学家来说，这是两种不同但又相互关联的研究主题和领域。教育哲学家和教育学家们只有对自己所从事的知识生产活动的方方面面有深刻的了解，才能更好地从事自己的学术活动，更好地促进教育学术的繁荣和建立于其上的教育实践的深入发展。

#### （六）为多学科知识的交流和对话提供一个思想平台

教育现象是一类复杂的社会现象，因此，对教育问题的观察有诸多的角度，教育知识的研究也有多样的视角或基础。任何一种研究的视角都不应排斥其他的视角，相反，应该努力地与不同视角的研究进行交流和对话。教育哲学的研究也是这样。在教育哲学的研究过程中，不仅有不同哲学流派之间的交流和对话，而且有不同教育思想流派之间的交流和对话，有哲学知识与心理学知识、人类学知识、文化学知识、政治学知识等的交流和对话。教育哲学的反思不得不借助于这种多学科的交流和对话而进行，教育哲学本身就是这种多学科交流与对话的思想平台。那种把教育哲学研究的知识基础局限于“哲学”和“教育学”之间的看法和做法是有害的，既有害于教育哲学学科自身，又有害于所研究的问题。教育哲学不是唯我独尊，而是一种凝聚、一种邀请，一种在各种不同学科知识之间的一次严肃思想旅行。同时，每一个学科也都可以经由这种途径应用、检验、修正和传播自己的理论。

总之，教育哲学的研究无论对于师范教育、教师培训、教育决策、学术进步都有极其重要的意义。教育哲学既非无用，又非可以代替。缺乏教育哲学反思的教师是不成熟的教师，就不能担当教书育人的神圣职

责；缺乏教育哲学反思的教育政策是不成熟的教育政策，就不能推动教育实践的深入发展；缺乏教育哲学反思的教育知识也是不成熟的教育知识，就不能有效地指导教育实践；缺乏教育哲学反思的教育知识领域，就缺乏一种自由的、理性的和开放的思想态度。

### 第三节 教育哲学的学习与研究

由于受现代哲学观和教育哲学观的影响，人们总是把教育哲学的学习和研究看成是高不可攀的事，在学习和研究教育哲学时表现出信心不够的样子。女性尤其如此。其实，人们完全不必如此。因为，正如导言所说，将哲学乃至一切与哲学有关的学习领域看成是非常人可以涉足的领域，完全是传统的哲学观和不正确的哲学教学导致的。建立在新哲学的基础上，教育哲学不再讨论那些抽象的“基本问题”，而是讨论那些与每一位教育者的生活密切相关的教育问题；讨论的方式也不再是演绎的和规范的，而是反思的和批判的；研究的目的是强迫人们接受自己的结论，而是和人们一起认真思考。这种教育哲学的阅读将是充满启迪和理智愉悦的，其研究也是充满责任和理智挑战的。不过，一个人要想真正地学好教育哲学，从事教育哲学的研究，除了自信心以外，还要努力做到以下几点。

#### 一、对社会和人生问题高度关注

20世纪50年代中叶，费尔教授在谈到教育哲学的性质时指出：“教育哲学是一门特别关注于选择课程和教学方法诸问题的应用社会哲学。例如，知道俄国革命的重要史实对于大学生们来说一直是比较紧迫的。在20世纪的下半叶，他们至少要知道列宁（Ленин, в. и.）、托洛茨基（Троцкий, л. д.）和斯大林（Сталин, и. в.）之间的不同，就像他们已经知道的罗伯斯庇尔（Robespierre, M.）、丹顿（Danton, G. J.）之间的不同。历史课程必须突破西方的界线，把亚洲文明也包括进去。哲学课程最好以当代社会发展趋势理论为基础，把握那些与生活于20世纪后半叶的人们密切相关的人类经验。研究教育哲学最重要的是培养一种对于社会各阶层工作、冲突和反抗的敏感性。”<sup>①</sup>

费尔教授这里所说的“对于社会各阶层工作、冲突和反抗的敏感性”首先来自于学习者和研究者对社会各阶层以及自身生活和命运的高度关注。这种关注是不同于一般的有意或无意注意的，而是持续的并充满同

① Feuer, L. S., The Aims of a Philosophy of Education, *Harvard Educational Review*, 1956, Vol. XXVI, No. 2, p. 112.

情、责任和爱的，其目的是要深入解释社会各阶层生活和命运的状况及其与教育活动之间的关系，是要为一个更加符合人道、公正和进步理想的社会提供思想资源。没有这种关注，一个人就不可能真正理解教育哲学家们的论述，就不可能从中吸取教育的责任和智慧，甚至就不可能踏入教育哲学之门。

而要真正产生这种关注，教育哲学的学习者与研究者就要有一种“社会的良知”和“社会的良心”。“社会的良知”是与“个体的良知”相对而言的。“个体的良知”是指个体对自身行为的道德认知，“社会的良知”是指个体对超越自身的社会行动的道德认知。个体对这两种道德认知主观体验的结果就分别形成了个体的“个体的良心”与“社会的良心”。只有个体的社会良知和社会良心才能够引起个体以超出自身利益之外的眼光关注社会，对社会的传统与变革、公正与不公正、道德与不道德、仁义与不仁义、平等与不平等、自由与不自由等保持高度的敏感性，从而产生和保持一种理性的批判与积极的建设性态度。这种态度既不同于犬儒主义的愤世嫉俗，又不同于激进主义的推翻一切，而是一种既看到当前社会不足之处，同时也能以一种理性的心态来寻找原因，并能真切体会自己的社会责任，积极参与到社会变革之中的态度。有了这种态度，教育哲学的学习和研究就不会陷入到经院哲学的恶习中去，就会时刻地反映社会发展趋势，不断地检验和重构教育与社会之间的关系，与其他教育理论工作者和实际教育工作者们围绕着现实教育问题的解释和解决开展积极的、开放的和建设性的对话。

## 二、不断挖掘教育生活的经验

教育哲学作为一种实践哲学是以教育生活为基础，并且复归于教育生活的。教育哲学研究的目的是在教育生活之外提出一套抽象的教育原则或方法，而是引导人们去反思当下教育生活的知识和价值基础，使人们更好地理解教育生活的构成，从而为开辟新的教育生活境界提供思想前提。因此，教育哲学的学习和研究就内在地要求学习者与研究者不断地对自己的教育经验进行回忆和反思，理解教育生活中各种相互冲突的理论和利益。那种抛弃了自己教育经验，只片面地从知识角度学习和研究教育哲学的人是不可能学好和研究好教育哲学的，最多只能把教育哲学搞成一种经院哲学。教育哲学所要求的学习者和研究者对教育生活经验的挖掘包括以下几个含义：

第一，深入挖掘自己的和他人的教育生活经验，包括开展教育活动的经验和接受教育的经验。教育哲学的全部问题都是与这些相互交织的经验联系在一起。在挖掘这些经验的时候，应该努力把零散的经验构

造成整体的经验，把孤立的经验构造成系统的经验，把个体的经验构造成全体的经验，努力发现经验与经验之间的关联、矛盾或冲突现象，并将其作为教育哲学反思的出发点，将对它们的深刻理解作为教育哲学学习和研究的最终归属。

第二，选择那些比较典型的教育生活经验作为案例，完整地分析它们的知识、价值及社会基础，从其中分离出支持它们的理论（显性理论或缄默理论），并对这些理论进行深入细致地分析和检验，指出其赖以存在和发挥作用的社会的、思想的和心理的条件，并分析其当下的合理性、合法性与效用性，以便决定它们的取舍或修正。通过这种个案的分析和研究，学习者和研究者就能够更加真切地体会到教育哲学思维的力度和广度，就能更加真切地认识到教育哲学学习与研究的价值，也就能更加真切地体会到教育哲学思维方式的特征。

第三，将教育生活的经验与其他社会生活的经验联结起来进行总体的思考。教育作为一种社会现象或活动任何时候都不是孤立的，而是与其他社会现象或活动有着种种的关联。不理解这种关联性，就不能理解教育问题的实质。因此，教育哲学学习和研究所要求的经验材料不仅包括了直接的或间接的教育经验，而且还应该包括直接的或间接的社会经验。可以说，不了解一般社会资源配置时的公正状况，就不会理解教育资源配置时的公正状况；不了解社会的经济现象，也就不可能理解教育经济现象；不了解社会中的人道主义问题，就不可能理解教育中的人道主义问题。因此，社会生活和生产经验的积累、整理和分析也是教育哲学工作者的一个“基本功”。

### 三、不断提高自己的哲学素养

教育哲学是从哲学的角度对教育问题的研究，因此一个人哲学素养的高低在很大程度上是决定他/她教育哲学研究水平的一个重要因素。统观 20 世纪我国教育哲学著作，人们对哲学的理解大都限于哲学教科书的水平，而这些哲学教科书对哲学的理解主要是 20 世纪之前的哲学概念，对于 20 世纪以来哲学的变革反映很少。因此，转变和更新教育哲学工作者的哲学观念，提高他们的哲学素养，就成为建设 21 世纪中国教育哲学的当务之急。今后，提高教育哲学工作者的哲学素养可以从以下几方面入手：第一，改革教育哲学学会，打破专业界限，吸引一些有哲学专业学习背景的人加入进来，以提高教育哲学研究的整体学术水平；第二，改革教育哲学年会组织办法，提出有理智挑战的讨论主题，主动邀请有相关研究的哲学家参加会议；第三，在教育哲学研究生培养方面，重视他们对哲学课程的学习，特别是要重视他们对当代哲学名著的研读，使

他们了解和把握当代中外哲学发展的最新趋势；第四，提倡教育哲学工作者进行哲学研究，只有这样，才能真正地提高教育哲学工作者的哲学思维能力和哲学素养。

#### 四、努力学习教育哲学名著

“教育哲学名著”是一个很模糊的概念，究竟哪些著作真正属于教育哲学名著并没有一个统一的认识。粗略说来，一本可以称为名著的教育哲学著作至少要具备以下几个条件：第一，它的思想是具有原创性的，也就是说，它里面的观点不是简单对他人和前人观点的归纳总结，也不是简单的对教育事实的反映。它的思想是独特的，开启了某一个领域教育哲学论争的中心。在这个意义上说，并不是著名的哲学家的教育著作就一定是教育哲学名著。例如，无论从哪方面说，洛克（Locke, J.）的《教育漫话》尽管是一部可读性很强的教育著作，但却很难称得上是教育哲学名著。可以说，它更多地来自于洛克的家庭教育经验，而不是来自于他的经验主义哲学。相反，柏拉图的《理想国》、卢梭（Rousseau, J.J.）的《爱弥尔》及杜威的《民主主义与教育》之所以被人称为教育哲学名著正是由于它们符合了上述基本条件，不断地被人们阅读、讨论和批判，成为各种新的教育思想的源泉。因此，这些著作是每一位从事教育哲学学习和研究的人都必须熟读和深思的。它们提供了教育哲学思考的最好范式。第二，它应该有着完整的、新的哲学基础。教育哲学研究的原创性在很大程度上来源于其哲学基础的完整性和创新性。可以说，没有新的哲学，就没有新的教育哲学；没有深思熟虑的哲学，就没有深思熟虑的教育哲学。一本教育哲学著作要想成为名著，就必须有着完整的和新的哲学基础，否则是不可能的。在此意义上，教育哲学的名著与教育哲学专著应该有所区别。教育哲学的专著往往是从一种或多种哲学立场出发对某一或某些教育问题的研究，它不一定需要系统的、完整的和新的哲学基础。在很多情况下，它只是对某种哲学观的简单应用，并不包含着创新的成分。但是，一旦这种哲学观是教育哲学作者自己所阐述的，且具有很大的创新性，那么这本教育哲学专著就具备了成为教育哲学名著的起码条件。第三，它应该对一定范围内的教育实践产生深刻的和长远的影响。教育哲学作为一种实践哲学，其最有名的著作应该对教育实践产生深刻的和长远的影响，否则，就很难说是名著了。应该说，上述三本著作都是符合这一标准的，它们所提出的教育主张对教育实践产生了深远的教育影响，直到今天。除此而外，20世纪以来，还有一些其他的教育哲学著作也基本上符合这一标准，如陶行知的《中国教育的改造》、彼德斯的《伦理学与教育》、赫斯特（Hirst, P.）的《知识的形

式与自由教育》、弗莱雷 (Freire, P.) 的《被压迫者的教育学》、伊利奇 (Illich, I.)《非学校化社会》等。这些著作对于教育哲学的学习者和研究者来说, 都是应该熟悉和认真研读的。

## 五、从事教育哲学的研究

无论学习什么东西, 最好的学习方式是研究或探究式学习。以前, 人们将“学习”和“研究”区分开来, 将“学习”简单地理解为一个知识积累的过程, 将“研究”片面地理解为“知识发现”的过程。其实, 这是不正确的。学习的过程与研究的过程总是相互伴随的。一个人学习几何, 他总是要试图在教师的讲解之外努力个性化地重新组织知识, 将它们与自己头脑中已有的知识整合起来, 并加以理解。就是我们平常所说的死记硬背也不例外。它总是包括着一定程度的知识比较、回忆、鉴别、加工过程。这种学习过程在性质上与研究没有区别。不仅如此, 这种学习过程也是完整研究过程的必要组成部分。因此, 学习教育哲学最好的方式就是研究教育哲学。研究是最好的学习, 意思就是说从一开始就要带着研究的心态、研究的态度、研究的趣味进入到学习和研究的过程中去, 去做出学习者和研究者自己的发现。教育哲学知识不是用来记忆的, 教育哲学家也不是仅靠知识渊博就可以成为的。要用心, 要有内在的思考。这就是研究。

从事教育哲学的学习和研究, 参加教育哲学学会是非常有益的。尽管当代的学科界限已经非常模糊, 但是加入一个专业性的学术团体对于自己从事某个领域的研究还是非常有益的, 至少能够使自己很快地进入到某一专业领域中来, 有助于培养自己的学术兴趣, 结交一些学术前辈或同行, 分享他们的学术研究经验, 参加他们所主持的一些研究课题。当前, 国际与国内的教育哲学界都成立了自己的专业学术组织, 如我国的教育哲学学会, 英国的教育哲学学会, 美国的教育哲学学会, 日本的教育哲学学会以及一些区域性或国际性的教育哲学组织。这些学术组织有的实行严格的会员制, 加入学会需要具备一定的研究经验, 需要哲学专家推荐, 需要每年交纳一定的会费。有的并没有实行严格的会员制, 其活动也是向所有感兴趣的人开放的。无论它们实行哪种组织形式, 它们全部将学术活动视为学术组织的生命, 定期或不定期地举行学术年会或专题论坛, 研讨教育哲学问题, 交流教育哲学的研究成果, 培育教育哲学的知识共同体。因此, 加入教育哲学的学术组织, 对于一个教育哲学的爱好者或新手来说, 是一件非常重要的事情, 会获得多方面的感受与收获。

教育哲学史是我国以往教育哲学著作中的一个重要内容，几乎每一本著作都要进行有关介绍，但那些介绍还不够系统和完整。这个问题也引起了国外教育哲学家的注意。卡尔认为：“教育哲学之自我意识若缺乏历史性，将有两方面的缺失：第一，教育哲学将丧失其活动性。自柏拉图以降迄今，大家均视教育哲学为一种活动。此活动在架构上已连续地发生大变化。当代大多数教育哲学家均认为自己在从事自 1960 年代才开始之活动，因此，要这些人适切地辨认教育哲学中所谓之历史，是件难事。……也难怪现代很多教育哲学家均自认为自己是该领域中第一个真正的实践者，而不是长期知识转移与文化变迁中之最后一个参与者。第二，教育哲学并不理解当代教育哲学本身就是历史与事件之实体。”<sup>①</sup> 卡尔因此认为，探讨教育哲学的历史传统是任何一位教育哲学家不可避免的课题。本章主要探讨我国及英美国家的 20 世纪教育哲学的发展历程，比较分析各自主要的发展阶段、特征、代表人物或著作，总结百年教育哲学建设的经验教训，以促进 21 世纪教育哲学事业的更大发展。

### 第一节 中国教育哲学的历史

中国教育哲学的研究具有很长的学科前史。早在古代，我们的思想家们对教育问题的论述就不局限于一些琐碎的见解，而是经常从哲学或人生的角度来论述。例如，《中庸》开篇在论述什么是“教”时就说：“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教。”这样一来，对教育问题的理解就与天命论、人性论结合起来，成为一种具有哲学意味的论述。因此，

① 卡尔著：《新教育学》，温明丽译，台湾师大书苑，1998年，第35~36页。

哲学家、教育学家陈元晖先生就把《中庸》看成是我国第一本教育哲学著作，并且给予很高的评价。还有的人说，儒家的哲学整个就是教育哲学。但是，不论怎么说，在20世纪之前，我国的教育哲学研究与其他学科的研究一样，没有成为一个独立学科或知识领域，只有在19世纪末20世纪初的社会转型时期，整个中国知识界采用了西方近代以来的知识分类方法之后，教育哲学学科才与其他教育学科一样经由移植和创造两种途径在中国知识界兴起和发展。而这已经是20世纪20年代的事。

## 一、解放前中国教育哲学的发展

解放前中国教育哲学一科的移植和发展比教育学一科要晚一些。据史料记载，早在19世纪末，我国就零星有一些教育学的译著诞生。到了20世纪初，以“教育学”命名的译著和著作逐渐增多起来。但是，教育哲学的著作仍然未见出现。1919年“五四”运动前夕，美国著名教育哲学家杜威来华讲学，在中国逗留了两年多的时间。由于杜威《民主主义与教育》一书的副标题就是“教育哲学导论”，因此，在各地的讲演也就称为“教育哲学讲演”。这恐怕是“教育哲学”一词始为中国教育学界所认知。杜威演讲的内容也多有学生加以辑录，编辑成《教育哲学》出版。这可能是国内比较早地翻译的国外教育哲学著作。同一时期翻译过来的教育哲学作品还有波德的《教育哲学大意》等。在这种情况下，当时的南京高等师范学校开始在大学中开设教育哲学课程。此后不久，国内其他的高等师范院校和综合大学的教育系也陆续开设了教育哲学课程。有的地方甚至中师也开设该课程。

在翻译国外教育哲学著作时，我国的教育学者也开始写作自己的教育哲学著作。解放前我国教育哲学家自己撰写的教育哲学著作主要有：范寿康的《教育哲学大纲》（上海商务印书馆，1923）、李石岑的《教育哲学》（上海商务印书馆，1925）、萧恩承的《教育哲学》（上海商务印书馆，1926）、瞿世英的《教育哲学ABC》（世界书局，1929）、姜琦的《教育哲学》（上海群众图书公司，1933）、陆人骥的《教育哲学》（上海商务印书馆，1933）、吴俊升的《教育哲学大纲》（上海商务印书馆，1935）、张怀的《教育哲学》（光启学会，1935）、傅统先的《教育哲学讲话》及《教育哲学》（世界书局，1947）、林砺儒的《教育哲学》（上海开明出版社，1947）、张栗原的《教育哲学》（上海三联，1949）等。

教育哲学家们撰写的这些著作有以下特点：第一，各自从不同的哲学立场出发，阐述对教育问题的见解。有的从马克思主义哲学的立场出发，如林砺儒；有的从实用主义哲学的立场出发，如吴俊升；有的从德国古典哲学的立场出发，如范寿康；有的从三民主义的立场出发，如姜

琦；还有的从宗教哲学的立场出发，如张怀。由于各自的哲学立场和社会观、人生观不同，因而在对一些具体教育问题的看法上也不相同，从而形了解放前我国教育哲学的多样景观。第二，不同的教育哲学流派基本上都受到了国外不同流派教育哲学的影响，有的甚至影响很深。但是，值得注意的是，解放前的这些教育哲学家们在学习西方教育哲学时，并不是照搬照抄，而是有着自己独立的鉴赏和批判能力，有着自己对当时中国社会和教育状况的体认。用黄济先生的话说，“中国的教育哲学先哲们是不吃别人嚼过的馍的”。第三，从1935年到1947年间，教育哲学的著作是很少的。这主要是因为日本侵华的结果，使得教育哲学的研究缺乏起码的社会条件。直到日本战败后，教育哲学的研究才重新焕发出勃勃生机。而且，经历了战争洗礼的教育哲学更加强调教育哲学的现实性和阶级性。

## 二、解放后中国教育哲学的取消与重建

解放后，中国高等院校课程体系中教育哲学一科被取消。取消的原因主要是当时高等院校全面学习前苏联的教学计划和制度，而他们的高等师范院校不开设教育哲学。不开设教育哲学的理由是：马克思主义哲学既是教育学的哲学基础，教育学中又包含教育原理的内容，因此，教育哲学一科没有开设的必要。也就是说，在当时的苏联学者看来，教育原理可以代替教育哲学。

这种状况直到20世纪80年代末才得以改变。在1979年教育部召开的全国教育科学规划会议上，重新检查了高等师范学校的教学计划，提出重新开设“教育哲学”一科。黄济先生认为，当时重开教育哲学一科的理由主要是：第一，三十多年来，我国高等师范学校教育系设科置太窄，学生所学的知识面过小，不能适合一个教育学科教师所应具有的比较广博的知识面的要求。第二，建国三十年来，中国的教育事业走过了一段不平坦的路，特别是“文化大革命”时期，中国的教育事业受到了空前的破坏。因此，为了在教育理论和教育实践中拨乱反正、澄清事实，有必要开设教育哲学一科。第三，开设教育哲学一科也是研究新的教育问题的需要，是教育学科在分化的基础上进行新的综合的需要。80年代之后，我国教育哲学迎来了20世纪第二个发展时期。这一时期出版的专著主要有：陈友松主编的《当代西方教育哲学》（教育科学出版社，1982）、黄济的《教育哲学初稿》（北京师范大学出版社，1982）、《教育哲学》（北京师范大学出版社，1985）、傅统先与张文郁的《教育哲学》（山东教育出版社，1986）、刁培萼与丁沅的《马克思主义教育哲学》（华东师范大学出版社，1987）、桑新民的《当代教育哲学》（云南人民出版

社, 1988)、崔相录的《二十世纪西方教育哲学》(黑龙江教育出版社、1990)、张家祥和王佩雄的《教育哲学研究》(复旦大学出版社, 1990)、王为农和郑希晨主编的《教育哲学》(黑龙江教育出版社, 1990)、秦和鸣和俞朝卿的《教育哲学新论》(复旦大学出版社, 1990)、曾成平的《现代教育哲学新论》(重庆出版社, 1991)、桑新民的《呼唤新世纪的教育哲学: 人类自身再生产探秘》(教育科学出版社, 1993)、陆有铨的《现代西方教育哲学》(河南教育出版社, 1993)、刘楚明的《教育辩证法》(教育科学出版社, 1994)、黄济的《中国传统教育哲学思想概论》(河南教育出版社, 1994)、申振信的《现代教育哲学》(青海人民出版社, 1995)、张腾宵的《教育哲学漫谈》(人民教育出版社, 1996)、王坤庆的《现代教育哲学》(华中师大出版社, 1996)、钟祖荣的《基础教育哲学引论》(文化艺术出版社, 1996)、陆有铨的《躁动的百年》(山东教育出版社, 1997)、黄济的《教育哲学通论》(山西教育出版社, 1998)、石中英的《教育学的文化性格》(山西教育出版社, 1999)、周浩波的《教育哲学》(人民教育出版社, 2000), 等等。

比较解放前的教育哲学研究来说, 这一时期教育哲学的研究具有以下特征: 第一, 教育哲学研究基本上都是以马克思主义为指导, 那种多元哲学基础的现象不存在了。第二, 教育哲学研究无论在广度还是在深度上都比解放前的要强, 作者独到见解也较解放前为好, 那种大量参考国外教育哲学著作的做法很少了。但与此同时, 对国外教育哲学研究的最新成果反映的也不如解放前好。例如, 20世纪90年代问世的一些教育哲学教材, 对同时期国外的教育哲学最新研究基本没有介绍。第三, 中国传统教育哲学思想第一次得到了系统的整理和阐述, 这对于我国教育哲学学科本土化的建设无疑具有重要的意义, 有利于我国的教育哲学研究克服对西方教育哲学理论的严重依附。第四, 教育哲学的研究从教材编写深入到专题问题的研究, 教育哲学研究出现了一些亚领域, 如基础教育哲学、教育学哲学、教学哲学、高等教育哲学, 等等。正在研究中的还有德育哲学、课程哲学、教育认识论等。第五, 成立了专门的研究机构——中国教育学会教育哲学分会。教育哲学学会的成立, 对于促进教育哲学学科的教学与研究, 培养教育哲学的青年人才, 加强教育哲学与教育实践的联系都起到了重要的作用。

1949年后台湾教育哲学的发展也值得关注。两岸多年的对峙使我们台湾教育哲学了解得很不够。近些年, 随着两岸关系的解冻, 为我们了解台湾教育哲学并开展两岸教育哲学的对话创造了条件。但是, 教育哲学的交流似乎还没有得到两岸教育哲学家的重视。粗略来说, 20世纪

后 50 年台湾教育哲学的发展主要是由两部分人完成的。一部分是从大陆过去的一些教育哲学家，另一部分是台湾自己出生和培养的一些年轻人。前一部分人在 20 世纪 80 年代之前对台湾教育哲学的影响很大，但是 80 年代之后，其影响就慢慢地让位于台湾自己培养的年轻一代教育哲学家了。他们大都有着在英美学习和研究教育哲学的经验，同时又保留着比较好的中国传统文化优势。这 20 年，台湾翻译了大量国外的教育哲学著作，也出版了台湾教育哲学家自己的一些有分量的著作。台湾教育哲学存在的主要问题与大陆教育哲学差不多，即得不到教育学界和教育实践领域的高度认同与积极评价。不过，他们与外界的交流比大陆要好得多。

### 三、当前我国教育哲学研究存在的主要问题

尽管解放后我国教育哲学的重建和发展都取得了很大的成绩，但是也要清醒地看到，我国当前的教育哲学研究还存在着不少的问题。这些问题的解决，将会极大地促进我国教育哲学学科在 21 世纪的建设和发展。它们包括：

第一，教育哲学研究在很大程度上脱离了教育实践，从目的、内容和研究方式上都不能以自己特有的方式回应不断深化的教育改革所提出的各种问题，并积极参与到教育改革中来。在很大程度上，教育哲学的研究主要集中在高校这块“飞地”。由于教育哲学对教育实践的忽视，教育哲学也不能从实践中获取知识的养料，显得有一点死气沉沉。

第二，教育哲学的学术水平不够，与教育原理区别不大。造成这种现象的主要原因是教育哲学工作者的哲学素养不高，根本缺乏扎实的哲学功底和良好的哲学训练，更谈不上富于哲学的智慧了。这与我国教育哲学从业人员的来源有关。在国外，教育哲学从业人员大都是一些哲学家，或有很好哲学学习背景的人。而在我国，从事教育哲学工作的人主要是应教学需要从教育理论从业人员中抽取出来的，他们一般哲学基础比较差。在这种情况下，教育哲学的研究与教育原理差别不大，原因也就可想而知了。

第三，教育哲学研究的视野狭隘，参与国际教育哲学的交往和对话太少。为了促进国际教育哲学家们的交往和对话，20 世纪 80 年代末，成立了国际教育哲学家网（the International Network of Philosophers of Education，简称 INPE）。成立这样一个组织的目的是：第一，促进全球教育哲学家间的对话；第二，促进教育学术领域中的宽容，使不同学派的思想家们彼此更好地理解；第三，信息交换、鼓励合作与比较研究、在出版方面的分享资料与合作、组织相关问题的深度讨论会议等。该组织从成立时起，已经在匈牙利、英国、南非等地召开过 6 次会议。遗憾

的是，中国的教育哲学家们迄今为止还没有加入到这个国际性教育哲学学术组织中来，更不用提进行充分的学术对话了。

## 第二节 英国教育哲学的历史

英国是世界上教育哲学研究比较发达的国家，有着专门的教育哲学教席、学会、杂志、网站、研究生培养计划。英国教育哲学不仅在国内教育学界和哲学界很有影响，就是在国际上也很有影响。20世纪60年代以来，世界各地到英国学习和研修教育哲学的人络绎不绝。它的教育哲学研究班（Seminar）不间断举办了近40年，来研究班上进行演讲的既有像赖尔（Ryle, G.）这样昔日著名的哲学家，也有像弗莱雷这样当今世界教育学界的风云人物。它的教育哲学年会也已经成为一种真正的国际性学术会议。不过，纵观整个20世纪，英国教育哲学的发展也不是一帆风顺的，其间既有充满热情的可贵探索，又有浸透失意的痛苦反思。当前，英国教育哲学发展又面临着一些新的危机。分析和理解英国20世纪教育哲学的曲折发展历程，对于我国新世纪教育哲学学科的建设和发展无疑是具有积极意义的。而且，这种对国外教育哲学发展状况的了解与分析也正是我国21世纪教育哲学建设所急需加强的。

根据20世纪英国教育哲学学术方向的变化，将其划分为三个大的历史时期。

### 一、20世纪40年代之前：规范教育哲学

“规范教育哲学”最早是美国教育哲学家弗兰肯纳（Frankena, W. K.）在美国20世纪50年代中叶的那场教育哲学性质大辩论中提出的一个概念，与“思辨教育哲学”和“分析教育哲学”相对<sup>①</sup>。在弗兰肯纳看来，这三种教育哲学的区别在于：思辨教育哲学试图寻找与教育过程相关的人与世界的形而上假设；分析教育哲学致力于澄清一些关键的教育概念；规范教育哲学侧重于理解与论证教育过程所要达到的目的及应遵循的原则，并就应该采取的方法提出建议。

根据弗兰肯纳的这一区分，将20世纪40年代之前英国教育哲学概括为“规范教育哲学”还是比较合适的。这一时期教育哲学尽管已经成为教师培训计划中的一门课程，但是还没有成为一门学术性学科和专业，教育哲学的研究还只是一些哲学家们的“业余”爱好，比较有名的如罗素（Russell, B. A. W.）、怀特海（Whitehead, A. N.）、能（Nunn, P.）、

<sup>①</sup> Frankena, W. K., Toward a Philosophy of the Philosophy of education, *Harvard Educational Review*, Vol. 26, No. 2, 1956, pp. 95~98.

克拉克 (Clarke, F.)、里德 (Reid, L. A.) 等。他们在撰写大量哲学著作的同时, 都写过一些重要的教育论著, 如罗素的《教育论》(1927)、怀特海的《教育的节奏》(1922) 与《教育目的》(1929)、能的《教育原理》(1920) 等。他们甚至还在大学里举办过有关教育的讲座。他们的这些论著和讲座与教育学家不同, 都从各自所持的认识论、伦理学、美学、社会哲学或宗教立场出发, 通过“演绎”的方法提出一些教育主张, 如教育目的、人文与科学教育、师生关系等。在这一方面, 他们秉承了英国哲学家乃至整个西方哲学家关注教育的传统。

但是, 由于他们对教育的哲学思考基本上都是从自己的哲学立场出发的, 既缺乏必要的经验证据, 又因各自不同的哲学立场而在许多观点上相互冲突, 这一点遭到了后来教育哲学家们的诟病。彼德斯就曾尖锐地批评说, 他们的论述在逻辑上是各种经验、信念和建议的“大杂烩”, 把他们的论述称为“教育哲学”就等于将哲学家当成是“预言者”<sup>①</sup>。有些分析教育哲学家们甚至将这种教育的哲学论述称为“传统教育哲学”, 意思是已经过时了的、应该被取代的东西。这些批评确实触及了这种规范教育哲学的弊端, 应该引起哲学家们的注意。但是也要看到, 这种哲学家对教育问题的论述本身不仅在历史上是必要的, 就是在今天和未来也是有价值的, 不能轻易地忽略或抛弃。他们从独特的哲学立场对教育问题所发表的见解还是非常深刻, 非常能够给人以启发的。今天, 有哪一个致力于教育理论研究的人不阅读他们的著作, 不深思他们的观点呢? 此外, 他们的教育论述也提供了后来分析教育哲学家们进行概念分析的基本范畴, 如“知识”、“教育目的”、“教育”、“灌输”、“纪律”、“自由”、“教学”等。

## 二、20 世纪 40 年代至 70 年代末: 分析教育哲学

20 世纪英国教育哲学的历史性贡献是开辟了教育哲学研究的新方向, 即分析教育哲学。此后, 英国教育哲学研究的视角从教育实践领域转向教育认识或教育知识领域, 开始了对众多教育概念、命题和理论形式的概念分析。这一阶段又可以划分为两个相互联系阶段: 20 世纪 40 年代至 60 年代的“准备阶段”和 60 年代至 70 年代末的“发展阶段”。

20 世纪初, 剑桥大学的哲学家摩尔 (Moore, G. E.) 和罗素以及后来的年轻哲学家维特根斯坦 (Wittgenstein, L.) 在复活源于洛克、贝

<sup>①</sup> Hirst, P., ed., *Educational theory and its Foundation Discipline*, London: Routledge & Kegan Paul, c1983, p. 32.

克莱 (Berkeley, G.) 和休谟 (Hume, D.) 的经验主义传统时, 就以十分不同的方式断言“分析”作为一种哲学方法的重要作用。他们主张对那些用来理解自身与世界的概念、观念或思想体系的意义进行说明, 把它们还原或分解为一些更基本的概念。然后, 揭示这些基本概念与其他概念体系之间的关系, 或者是说明这些基本概念所指。用这种概念分析的方法, 他们致力于对诸多概念、命题和信念的意义进行澄清, 以便确立它们的辩护方法和真理性。通过这种分析, 他们声称, 传统形而上学和认识论中的一些主要问题只不过是语言的误用, 因此是“假问题” (pseudo-problem), 与之相关的许多传统的哲学命题和争论也是毫无意义的。20 世纪 30 年代, 维特根斯坦从总体上抛弃自己早期的意义理论和还原分析法, 转向日常语言分析, 认为概念、命题和所有其他形式话语的意义存在于它们的用法之中。到 20 世纪 60 年代初, 对传统哲学的分析工作已经基本完成, 如赖尔关于心灵本质和笛卡儿 (Descartes, R.) 二元论的研究、斯多森 (Strawson) 关于形而上学类型的研究, 奥斯汀 (Austin, J) 关于知觉和真理概念的研究等。与此同时, 这些哲学家和其他一些哲学家以及学科专家逐渐将分析从哲学领域转向其他学科领域, 如海尔 (Hare, R. M.) 关于道德语言的研究、伽第纳 (Gardiner, C. D.) 关于历史解释性质的研究等。正是在这样的学术背景中, 分析教育哲学开始酝酿和发展。

从 20 世纪 40 年代开始, 分析教育哲学进入准备阶段。这一阶段主要是在学术、人才、机构、方法等各个方面进行准备。就学术的准备而言, 上述分析哲学的迅速发展及其在其他学科领域的广泛应用为分析教育哲学的兴起提供了深厚的哲学基础和动力。就人才的准备而言, 这一时期在英国出现了许多熟悉分析哲学的年轻哲学家, 他们中的许多人后来都成为分析教育哲学运动的骨干。就机构方面的准备而言, 1942 年, 伦敦大学教育学院开始在英国率先设立教育哲学教授职位, 由哲学家里德担任。这是一个非常重要的事件, 赫斯特 50 多年后如此评论, “当 1947 年里德获得伦敦大学教育学院教育哲学教授职位的时候, 这是英国所有大学也是整个教育研究领域的第一次。在当时, 这种做法确实是值得争议的。但是这样一来却给予公众一种强烈的印象, 使他们认识到对教育信念和实践进行持续的、一致的和系统的哲学研究的重要性。我们可以说, 当时人们没有预料到的是, 从此开始, 教育哲学以一种后来出现的令人激动的方式发展为一个独立的学术哲学领域, 发展为一个与教

育理论和实践有着密切关系的学科。”<sup>①</sup>

就方法方面的准备而言，出现了个别尝试用分析方法来研究教育问题的教育哲学著作，比较有名的就是哈迪的《教育理论中的真理与谬误》（1942）以及奥康纳的《教育哲学导论》（1957）。

值得特别注意的是，在这一时期美国分析教育哲学的出现对英国产生了不小的影响，这一点常常为英国教育哲学界有意无意忽略。上面提到，50年代中期，美国有一场关于教育哲学性质的辩论。辩论由教育哲学家布劳迪（Broudy, H. S.）和哲学家普莱斯（Price, K.）发起。1955年，他们在著名的《哲学杂志》上发表文章，讨论教育哲学的哲学性和必要性。同年12月，他们又在美国哲学协会的会议上做了相同的发言。他们对美国当时教育哲学的现状进行了猛烈的批评。布劳迪指出，“教育家和哲学家手中的教育哲学最后归结为有关美好生活及其学校职责的一套陈述，这种根据他们自己的经验和依据作出的陈述并不十分清晰。老实说，这样的一套主张并没有什么坏处，但是它却没有资格自称为一门理智的学科，特别是没有资格自称为一种哲学学科。”<sup>②</sup>他们的文章和发言在美国哲学界和教育哲学界产生了很大反响。许多重要的杂志如《哲学研究》、《教育理论》、《哈佛教育评论》都开辟专刊或专栏进行辩论。参与辩论的都是美国教育哲学协会和哲学协会的一些重要人物，如哲学家维尔德（Wild, J.）、谢弗勒和改造主义教育哲学的代表人物布拉梅尔德（Brameld, T.）等。辩论中，分析哲学的方法受到了普遍的重视。不久，谢弗勒的两本代表性著作《教育哲学》（1958）、《教育的语言》（1960）出版，他自己因此成为美国分析教育哲学的领袖，他所在的哈佛大学教育学院也因此成为美国分析教育哲学的中心。对于英国教育哲学的发展来说，最有意义的事情是：1961年彼德斯来到哈佛跟随谢弗勒学习，深入了解了几年前的那场辩论以及谢弗勒的学术主张。1962年，里德退休，远在哈佛的彼德斯被选为伦敦大学教育学院教育哲学教席的继承人。彼德斯从哈佛带回英国的不仅是哲学分析的方法，而且是将教育哲学提升为一门真正的学术性学科的雄心壮志。英国分析教育哲学进入发展阶段。

这一阶段英国教育哲学的发展主要表现如下：第一，确立了英国分

- 
- ① Haydon, G., ed., *50 Years of Philosophy of Education: Progress and Prospect*, c1998, p. 1, Institute of Education University of London.
  - ② Broudy, H. S., "How Philosophical can Philosophy of Education be?", *The Journal of Philosophy*, LII, October, 27, 1955, p. 614.

析教育哲学研究的核心任务：把哲学的其他分支学科中，特别是在伦理学、社会哲学、认识论和哲学心理学中，已经发展起来的概念分析理论与方法应用到教育问题研究中来。彼德斯提出了四个具体任务：（1）分析具体的教育概念，如“教育”、“教学”、“灌输”、“教育目的”等；（2）检验与教育内容和过程相关的伦理学和社会哲学假设；（3）检验教育心理学家们所运用的概念系统和假设；（4）检验课程内容、组织以及相关的学习问题中所涉及的哲学观点<sup>①</sup>。第二，于1964年创立了英国教育哲学的学术性组织——“大不列颠教育哲学学会”（Philosophy of Education Society in Great Britain，简称 PESGB），彼德斯任主席。第三，于1967年出版了专门的教育哲学学术性刊物——《英国教育哲学杂志》。第四，教育哲学与教育社会学、教育心理学、教育史学一起成为许多大学教育学院的一个系，为师范生、在职教师和研究生提供各种课程。第五，发表了大量研究论文，出版了大量研究著作。第六，有许多的哲学家在彼德斯的带领下加入到教育哲学的研究中来，并使之成为一种哲学界的新时尚。教育哲学在英国成为一个独立的受人尊敬的哲学和教育学科，形成了教育哲学的“伦敦学派”（London Line），其影响辐射到全英和整个英语国家。

然而，就在分析教育哲学运动蓬勃开展的时候，一些内在的和外在的消极因素开始制约它的发展。这些因素主要有：第一，分析方法本身的缺陷。正如卡尔所批评的那样，“在误解语言只是概念之奴隶的情况下，概念分析学者拒绝质疑概念建立之適切性，故亦无法理清与批判产生分歧与混淆之概念。就此而言，分析哲学之方法似乎已抹杀了教育哲学所应具有之创造性与批判性目的，同时，又压抑一些较具批判性之其他教育思想。”<sup>②</sup>怀特也说，“它花费太多精力去论证如何理解教育目的这个概念，而没有强调教育目的应该是什么等实质性的问题。”<sup>③</sup>第二，分析教育哲学家内部的分歧。哲学家都是有学术个性的，可是在分析教育哲学发展的过程中，彼德斯为了保证分析教育哲学的纯洁性，曾阻止一些人转向实践问题研究。1975年，当彼德斯从教育哲学主席位置引退之后，这种阻止就不再有效了。第三，由政治因素导致的教师培训课程

① Hirst, P. & White P., *The Analytic Tradition and Philosophy of Education: An History Perspective*, *Philosophy of Education: in the Analytic Tradition*, Routledge, c1998, p. 2.

② 卡尔著：《新教育学》，温明丽译，台湾师大书苑，1998年，第33页。

③ 怀特著：《再论教育目的》，李永宏等译，教育科学出版社，1992年，第8页。

政策的改变。分析教育哲学的兴盛与 60 年代初英国工党政府将教育哲学作为师范教育与师资培训课程分不开。但是, 70 年代中期, 代表保守党立场的詹姆斯报告 (James Report) 发表。该报告强调一些技术性课程在师资培训中的作用, 忽视教育理论课程。来自国家的师资培训费用也不再用于教育哲学课程。如果教师要想学习教育哲学课程, 他们必须自己掏钱。这自然使得学习教育哲学课程的学生锐减。第四, 来自教育实践的强烈批评。尽管分析教育哲学并不想忽略教育实践问题, 但是他们研究问题的方式使得他们不能很好地帮助教师们解决实践问题, 教师们意见很大。他们讽刺说, 当我们向教育哲学家们指出问题请教时, 他们不回答我们的问题, 反而研究我们的“手指”。由于这些原因, 从 20 世纪 70 年代中期开始, 英国分析教育哲学运动的火焰便渐渐熄灭了。

### 三、20 世纪 80 年代之后: 可能的公共教育哲学

彼德斯在 80 年代初回顾和总结英国教育哲学的发展时曾说: “我们所痴痴等待的是一种新的立场。我希望看到的是更加强调社会价值和人性的‘伦敦学派’的发展。但是, 也许会有有一种‘范式转变’, 有某种新的东西出现。但是我却不知道新的东西会是什么。”<sup>①</sup> 20 年过去了, 英国教育哲学确实已经有了许多新的因素出现, 但是还没有达到“范式转变”的程度。

我想借用美国著名教育哲学家索尔蒂斯 (Soltis, J. F.) 的“公共教育哲学”概念来描述 80 年代之后英国教育哲学发展。所谓公共教育哲学在索尔蒂斯那里是与“个人教育哲学”、“专业教育哲学”相对而言的。个人教育哲学就是哲学家或每个人自己的教育哲学 (类似于“规范教育哲学”); 专业教育哲学是职业教育哲学家的教育哲学, 当时即指分析教育哲学; 公共教育哲学与前两者不同, 既不是个人教育信念的表达, 也不是对教育概念和命题进行“客观的”语言分析, 而是要对大众教育意识、教育生活和教育政策进行批判性分析, 和他们进行教育哲学的对话。显然, 公共教育哲学比个人教育哲学和分析教育哲学更加关注教育实践, 更加具有平等、开放和对话的特征。我在用“公共教育哲学”一词描述英国教育哲学的最新发展时, 前面加了“可能的”限制词。之所以如此, 是因为英国教育哲学的现状还很难说具备了公共教育哲学的典型风格, 或者说将来“一定”会走向公共教育哲学, 但是不管如何, 却有一些重要的迹象表明他们正在走向公共教育哲学。

① Hirst, P., ed., *Educational theory and its Foundation Discipline*, London: Routledge & Kegan Paul, c1983, p. 55.

80年代后,分析哲学完全失去了往日的风采,像历史上许多其他的哲学运动一样,被整合到哲学传统中去。代替它的是一些更加激进的哲学主张,如后现代哲学、批判理论、女性主义、后结构主义、新实用主义等。在英国,罗蒂的《哲学与自然之镜》(1980)、麦金太尔(MacIntyre)的《德性之后》(1981)连同早些时候出版的罗尔斯(Rawls, J.)的《正义论》(1971)等很受欢迎。与此同时,长期不为英国哲学家们喜欢的欧洲大陆哲学家如福科、哈贝马斯等人的著作因其深邃的见解和强烈的批判精神也开始被人们广泛阅读。这些哲学主张和著作非常注重实践分析、制度分析和生活分析。在它们的影响下,英国教育哲学家们更加清醒地认识到分析教育哲学的狭窄性、抽象性和经院性,更加以一种积极的态度回应教育实践的批评。他们在保持分析教育哲学思想清晰风格的同时,逐渐将学术兴趣从教育认识问题转回到教育实践问题。

20年来,这些受到关注的实践领域主要包括教育政策、课程、公民教育、道德教育、基础教育、多元文化教育、教育质量与评价、学生自主性、个人与社会的关系等,产生了一些新的教育哲学著作,如库柏(Cooper, D.)的《平等的错觉》(1980)、怀特的《再论教育目的》(1982)、帕特夏·怀特(White, P.)的《超越控制:论教育政治哲学》(1983)、海耶登(Haydon, G.)的《多元社会中的教育》(1987)、大卫·卡尔(Carr, D.)的《教化德性》(1991)、温奇(Winch, P.)的《质量与教育》(1996)、戴威斯(Davis, A.)的《教育评价的限度》(1998),等等。显然,这些问题不像60年代的那些问题那么集中,每个人也都只是在做自己的研究。但是比较起来,这些问题更贴近教育现实。

把近期英国教育哲学的发展称为“可能的公共教育哲学”还有一个重要的依据。从1999年开始,由怀特所领导的一批教育哲学家们开始编辑出版名叫《冲击》(*Impact*)的连续出版物。与教育哲学杂志明显不同,这种连续出版物侧重于对国家和学校各种教育政策的哲学分析,以一种非常积极的姿态渴求与教育行政部门和学校管理人员及广大教师的对话,在教育行政部门和广大教师中间产生了不小的反响。也许,我们可以将此作为英国教育哲学今后完成它正在进行的“范式转换”的一个标志。

经过20年的痛苦反思和积极探索,到20世纪末,英国教育哲学的发展又有了一些生机。但是正像英国许多教育哲学家所说的那样,它同样面临着“严峻考验”。这些考验来自:第一,国内的政治斗争。从近50年的发展来看,工党执政对于教育哲学的发展比较有利,相反保守党执政不利于教育哲学的发展。教育哲学20世纪60~70年代的兴盛与80

年代以来的衰弱都无不与两党的交替执政有关。当前，在国内的政治斗争中，英国工党正面临着最严峻的考验。第二，分析哲学的传统。一种学术传统不仅是一种思想资源，它同时也是一种学术准则。在英国当前教育哲学界，讨论教育哲学问题不利用分析教育哲学的资源就好像不够水平或资格，这在相当程度上限制了人们的思想。相反，80年代在欧洲大陆和美国等出现的新的哲学思想利用得很不够。有些人甚至都很难说有深刻的了解或了解的愿望。实际上，在英国教育哲学界，不少人仍有一种“夜郎自大”的心态。第三，教育实践的批评。在最近一次有关课程改革的会议上，英国教育部门官员对于教育哲学家们的研究表示不满，认为他们的分析和批评根本不切合实际。教育哲学与教育实践的关系问题仍是英国教育哲学发展所要努力解决的大问题。第四，缺乏哲学研究的支持。英国教育哲学研究的黄金时代与大量哲学家的参与是分不开的，但是80年代后，由于英国哲学研究本身的落后以及教育哲学界缺乏有声望的哲学家，哲学家们不再像60年代那样对教育研究充满兴趣。英国教育哲学正在失去它素来引以为自豪的哲学家的支持。第五，一批在60年代和70年代成长起来的有名望的教育哲学家纷纷退休。尽管英国教育哲学界也不乏年轻有为的后生，但是他们现在无论在数量上还是在学术水平上都无法与20多年前的黄金时代相比。所有这些都给英国教育哲学的未来发展投下了阴影。不过，尽管如此，许多教育哲学家们怀抱着服务教育和重振教育哲学的理想，一边非常刻苦努力地工作，一边不断地进行学术反思，寻找新的方向。这是未来英国教育哲学发展的基石，也是最值得我国教育哲学工作者学习的地方。

### 第三节 美国教育哲学的历史

20世纪美国教育哲学的发展对中国教育哲学的发展产生过非常重要的影响<sup>①</sup>。然而，20世纪中国教育哲学界对美国教育哲学的发展史却并不十分熟悉。从现有的一些教育哲学著述来看，中国教育哲学家对于美国教育哲学的认识主要集中在80年代之前一些主要的教育哲学流派上，

<sup>①</sup> 黄济先生认为，“在旧中国的教育界，开始研究和讲授教育哲学一科，是在20世纪初。1919年‘五四’运动前夕，杜威来中国讲学，对中国的教育界和教育科学的发展，影响很大。有的人也就从此开始研究教育哲学”。在谈及杜威的《民主主义与教育》一书时，黄济先生认为，“这本书在国际上的影响极大，在旧中国搞教育哲学的人，很少不受它的影响。”（黄济著，《教育哲学》，北京师范大学出版社，1986年，第2~3页。）20世纪美国教育哲学对中国教育哲学的巨大影响由此可见。

对一百多年来美国教育哲学发展的历史脉络则明显缺乏总体把握。鉴于此，本节以 20 世纪美国教育哲学发展史上的一些标志性事件为线索，将其大致划分为四个相对独立的阶段，并对每一发展阶段特征进行分析，以便为读者提供一幅认识和理解 20 世纪美国教育哲学发展历程的“导游图”。

## 一、19 世纪末 20 世纪初的美国教育哲学

据孟禄 (Monroe, P.) 主编的《教育百科全书》记载, 1832 年, 美国纽约州立大学开设“教育哲学讲座”。这可能是教育哲学作为美国大学课程的开始。1848 年, 德国哥尼斯堡大学的哲学教授、神学博士洛森克兰兹 (Rosenkranz, J. K. F.) 出版了《教育学的体系》(Pädagogik als System) 一书<sup>①</sup>。1886 年<sup>②</sup>, 美国教育家布莱克特 (Brackett, A. C.) 将其翻译为英文, 改名《教育哲学》(philosophy of education)。这是我们今天所说的“教育哲学”学科名称的由来。

由于美国的“教育哲学”来源于德国的“教育学”, 所以有些人就说“教育哲学”是“教育学的别名”, 与教育学没有实质上的区别<sup>③</sup>。有的敌视教育哲学的人还由此否认教育哲学的必要, 认为“教育哲学”的诞生实在是翻译造成的误会, “教育哲学”就是“教育学”或“教育原理”。这些观点值得做点讨论。

与之相关的两个问题是: 第一, 这究竟是怎样的著作; 第二, 译者缘何改名。关于这本著作的性质, 我想把它看成是“哲学的教育学”是没有任何问题的。所谓“哲学的教育学”是德国教育学者克雷西玛尔 (Kretschmar, J. K.) 于 1921 年创制的一个概念, 与“科学的教育学”相区别, 意指一切以哲学思辨为特征的教育学。有人将近代“教育科学

① 这本书共分四个部分, 导论部分说明“教育科学的性质与任务”, 交代全书的逻辑结构。第一部分为“教育的一般概念”; 第二部分为“教育的特殊要素”, 研究教育活动中的个别问题; 第三部分为“具体的教育思想体系”, 研究若干历史上的教育思潮。从整个结构来看, 与黑格尔的精神现象学相差无几。洛森克兰兹把“教育”理解为人的“自我异化”(Self-estrangement)的过程, 与黑格尔把“教育”理解为人的内在理性“外化”的过程实际上也是一样的。这些都与洛森克兰兹作为黑格尔的门徒有直接关系。

② 国内的教育哲学著作普遍误以为“1894 年”, 需要更正。

③ 例如, 我国当代教育哲学家王坤庆就在自己的教育哲学著作中称, “洛森克兰兹的《教育学的体系》, 与今天人们所理解的教育学差别不大, 与其说它是一部教育哲学著作, 倒不如说它是一本系统的教育学著作。”王坤庆著:《现代教育哲学》, 华中师范大学出版社, 1996 年, 第 4~5 页。

化运动”之前的教育学通称为“哲学的教育学”。《教育学的体系》正是这种以哲学思辨为特征的教育学。这种“哲学的教育学”就其核心而言，是“对教育的哲学思考”。所以，从这个意义上说，把这种“哲学的教育学”译为“教育哲学”是完全可以的。只不过，这里的“教育哲学”正是后来分析教育哲学家所称谓的“规范教育哲学”。关于第二个问题，译者在前言中说：“人们普遍地感觉到需要一种真正的教育哲学，相信眼前的这本书能够满足这种需要。关于‘教学理论与实践’这个主题有许多有用的和有价值的著作，但是却没有一本完全称得上是真正的教育哲学的著作。一本著作要享有这个称号，不仅论述应该系统，它所有具体的观点也须拿到最高的哲学原理下加以检验。”<sup>①</sup>可见，译者当时并非是“不经意地”把书名“译错”了，也非是出于“无知”或“画蛇添足”，硬把“教育学”译为“教育哲学”。相反，译者对什么是“真正的教育哲学”以及《教育学的体系》一书该不该译为《教育哲学》有着非常明确的想法。这就非常有力地说明，从一开始，译者就不是把“教育哲学”当成“教育学”的“别名”，而是将其看成对教育问题“哲学的”论述。

尽管布莱克特对译著费了很大的心血，但似乎并没有在美国教育哲学界产生多大影响，因为此后出版的一些重要教育哲学著作如霍恩(Horne, H. H.)的《教育哲学》(1904, 被认为是美国本土的第一本教育哲学专著)、麦克文纳尔(MacVinner, J. V.)的《教育哲学教程纲要》(1912)和杜威的《民主主义与教育》均未提及此书。不过，在布莱克特的译著出版后几十年时间里，美国教育哲学发展得非常快，不仅出版了许多教育哲学著作，而且大学里也普遍地开设了教育哲学课程。其形式大致如索尔蒂斯所说：“20世纪前25年内，教育哲学的教学大概有三种形式：(1)通过严肃的哲学思考提出一些教育原则，然后再用‘科学的方法’在实践中仔细检验这些原则。这种形式比较罕见。(2)从赫尔巴特主义、实在论或理念论中引申出一些教育原理或规则。这种形式不太罕见。(3)比较常见的是布劳奈尔(Brauner)强烈批评的‘只是新闻观点与牢骚哲学’。”<sup>②</sup>

在这三种形式中，最重要的还是第一种形式，其代表人物就是杜威。

- 
- ① Rosenkranz, J. K. F., *The Philosophy of Education*, trans. by A. C. Brackett, New York and London, D. Appleton and Company, p. vi, c1886.
- ② Soltis, J. F., *Philosophy of Education: Retrospect and Prospect, Educational Theory*, Vol. 25, No. 3, p. 214. 这实际上是对当时的美国教育哲学状况进行批评，以便为后来美国教育哲学的学科化和专业化进行历史性的辩护。类似这样的观点还可以在20世纪中叶以后的其他教育哲学家那里见到。

从历史资料来看，杜威早在写作《民主主义与教育》之前，就经常从哲学的角度来分析和研究教育问题，并将自己的研究成果拿到教育实践中加以检验。1910—1911年，杜威在哥伦比亚大学讲授“哲学与教育的历史关系”一课。有理由认为，正是通过该课程的教授，杜威形成了自己独具特色的教育哲学观：“‘教育哲学’并非把现成的观念从外面应用于起源与目的根本不同的实践体系；教育哲学不过是就当代社会的种种困难，明确地表述培养正确的、理智的和道德的习惯的问题。所以，我们能给哲学下的最深刻的定义就是，哲学就是教育的最一般方面的理论。”<sup>①</sup>很显然，第一，杜威所理解的教育哲学是“社会哲学”之一种，是为了分析和回答现实社会对教育所提出的一些根本问题，因此是不能脱离社会和脱离实践的；第二，教育哲学并非是独立于哲学的学科，只不过是一般哲学在教育理论和实践方面的“应用”。杜威的教育哲学观对20世纪美国教育哲学的发展产生了广泛而深远的影响。

## 二、两次世界大战期间的美国教育哲学

这一时期美国教育哲学发展的最大特征就是专业化倾向非常明显，以至于最后成立了教育哲学学会。教育哲学学会的成立，有着一个酝酿的过程。由于杜威的巨大影响，在这之前的教育哲学家都拒绝教育哲学的专业化。然而同时，在杜威的影响下，教育哲学教师的培训从来没有停止过。到20世纪30年代和40年代早期，杜威及其同事们在哥伦比亚师范学院所培训的第二代和第三代人遍布全国，大都在高等学校中获得了学术位置。当时，公立学校的数量也不断增长，教师教育计划需要大量教育哲学方面的教师。教育哲学家之间的彼此交流开始使用一些专门的语言，一些地区性的学会也建立起来。为了使教育哲学研究有更好的学术声誉，1940年，哥伦比亚师范学院的教育哲学家劳普（Raup, R. B.）开始给一些人写信，表达自己对教育哲学研究现状的强烈不满，希望能够成立一个全国性和专业性的教育哲学学会。在他的奔波操劳下，“美国教育哲学学会”（Philosophy of Education Society in United States, 简称PES）于1941年2月24日在新泽西州的大西洋城成立。劳普任主席，布拉梅尔德任秘书，执行委员中还有斯坦福大学的托马斯（Thomas, L.）、耶鲁大学的布鲁巴赫（Brubacher, J.）。令人惊异的是，当时非常有名的一些教育哲学家如威尔兹（Childs, J. L.）、康茨（Counts, G.）等人却未被选入执行委员会。公开的解释是，这些人的政治倾向过于明显，而成立教育哲学学会的目的在于加强教育哲学的专业化，因此

<sup>①</sup> 杜威著：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社，1990年，第334页。

不希望这些人留在学会领导岗位。但是，这只是一方面的原因或表面的原因；另一方面的或深层的原因在于，劳普本人在学术和政治取向上比较倾向于马克思主义，所以一些原来属于实用主义或进步主义阵营的教育哲学家包括威尔兹在内都未能入选。相反，出版《通向共产主义的哲学之路》（1933）的布拉梅尔德则成了委员会的秘书。

美国教育哲学学会成立时所确立的学术目的是：第一，促进对教育问题的根本性哲学论述；第二，促进一般哲学工作者与教育哲学工作者之间富有成效的联系；第三，培养教育哲学领域有前途的青年学者；第四，拓展和改进师范学院及其他教育机构的教育哲学教学；第五，间接地影响整个教育计划和事业<sup>①</sup>。显然，新成立的教育哲学学会并没有将为教育实践服务放在一个突出的位置，这可能是美国教育哲学学会从其成立时起屡遭诟病的一个主要原因。此外，美国教育哲学学会严格的身份限制，也导致了許多“业余的”教育哲学家及其他教育学家的不满。吉尔雷丽（Giarelli, J. M.）和坎布里斯（Chambliss, J. J.）评价说：“与《社会边疆》（*The Social Frontier*）<sup>②</sup> 比较起来，教育哲学学会的创立显然是出于专业性的目的。它的语言是排外的、独特的、经济利益取向的。它对于入会人员的资格是有选择性的。在这里，教育哲学已经不再被理解为一个公共的事业，一个向所有致力于教育改造和社会创新的公民开放的事业。我们很清楚地看到，教育哲学家已经被描绘成一个独特的专业阶级，他们需要经过专门的训练，他们与其他专业的人特别是一般哲学家们有着共同的学术兴趣，他们要在各种各样的教育机构中强化自己的专业身份和地位。”<sup>③</sup> 但无论如何，美国教育哲学学会的成立，是美国教育哲学史上的重要事件，从组织上和制度上保证和促进了20世纪美国教育哲学的发展，并对世界其他国家和地区的教育哲学事业产生了积极的影响。

- 
- ① Giarelli, J. M., & Chambliss, J. J., *The Foundations of Professionalism: Fifty Years of The Philosophy of Education Society in Retrospect*, *Educational Theory*, 1991, Vol. 41, No. 3, p. 268. 教育哲学学会的这些基本目的一直沿用到今天，只不过20世纪80年代后在第五项前面加上了“促进教育哲学学者与其他教育领域内的学者富有成效的联系”一项。
- ② 创刊于1934年，是美国进步主义教育协会的会刊，其创立者和作者大都是当时一些非常有名的、持实用主义立场的教育哲学家。
- ③ Giarelli, J. M., & Chambliss, J. J., *The Foundations of Professionalism: Fifty Years of The Philosophy of Education Society in Retrospect*, *Educational Theory*, 1991, Vol. 41, No. 3, p. 268.

### 三、第二次世界大战后的美国教育哲学

第二次世界大战后不久，伴随着中等教育和师范教育的发展，美国的教育哲学也得到了重大的发展。许多州都将教育哲学作为一门基础性的教育课程来开设。因此，无论是教授教育哲学的人数还是学习教育哲学的人数在短时期内都有大量的增加。1951年，在“杜威学会”（The Dewey Society）的倡导下，由杜威学会、美国教育哲学学会以及伊利诺伊大学教育学院联合主办了一份杂志《教育理论》（*Educational Theory*），作为教育哲学学会的专门学术刊物。专业杂志的创立为进一步提升教育哲学的学术声誉、开展教育哲学学术讨论、促进教育哲学教学提供了重要条件。

但是，由于冷战时代的来临，战后许多教育哲学家被迫抛弃了从马克思那里传承下来的政治经济学和社会哲学。麦卡锡主义<sup>①</sup>告诫教育哲学家们不要理会无政府主义、马克思主义以及其他左派思潮。一些曾经信奉、支持和同情马克思主义的教育哲学家遭到了清查。肯尼思·本（Benne, K.）因为所写的东西进了国会卷宗；布拉梅尔的书被焚烧；联邦调查局还以种种的名义搜集过杜威的情报。在这种巨大的政治压力下，一些被怀疑有罪的教育哲学家开始通过种种途径“谢罪”。布拉梅尔是一个典型代表。在大萧条时期，布拉梅尔相信马克思恩格斯（Engles, F.）的社会理想可以实现，支持左派政党，鼓吹教师如果要为自己的客户提供卓越的服务，就必须放弃政治上的中立，信奉马克思主义。《通向共产主义的哲学之路》一书就是在这种背景下写成的。为了将这本书可能带给自己的政治灾难降低到最小程度，1956年，布拉梅尔出版了《走向重建的教育哲学》一书。在该书中，布拉梅尔对于苏德互不侵犯条约、美国入侵朝鲜以及麦卡锡主义等内容都做了修改，言不由衷地认为马克思主义“在各个方面根本不能令人满意”。

为了避免政治上的错误，同时也是为了进一步地提升教育哲学的专业地位，从20世纪50年代中叶开始，美国教育哲学迎来了它的一个新时期——分析教育哲学时期。1955年，著名的哲学家普莱斯和教育哲学家布劳迪分别在《哲学研究》上撰文，讨论教育哲学的必要性和哲学性

<sup>①</sup> 20世纪50年代初盛行于美国的法西斯主义，因由美国共和党参议员麦卡锡掀起，所以得名。1950年2月，麦卡锡发表演说，声称美国国务院中有共产党，引起轰动。1951年，麦卡锡领导参议员常设调查小组以法西斯手段广泛地对美国国内的进步力量包括知识分子实施迫害。1954年底，麦卡锡遭弹劾，但整个美国由此对共产主义和共产党充满恐惧和敌意。

问题。之后，在谢弗勒教授的建议和支持下，《哈佛教育评论》1956年春季卷开辟专栏讨论“教育哲学的目的与内容”。与此同时，《教育理论》等刊物也讨论类似的专题。在这些讨论中，几乎每篇文章都谈到概念和语义分析。彼此之间的差别在于：有的作者将分析看成是哲学的一种功能，而有的作者将其看做是哲学的全部功能。鉴于这种情形，布劳迪在一篇总结性的文章中说，“可以预言，教育哲学领域内的分析学派即将形成。”<sup>①</sup>在这个过程中，贡献最大的人大概要数谢弗勒。早在维特根斯坦出版《哲学研究》（1953）的当年，他就明确指出，现在是将分析哲学应用到教育哲学研究中的时候了。他认为，如果教育哲学接受了“清思”的任务，那么，它就会摆脱种种意识形态的束缚，成为一个不断取得成效和令人激动的哲学研究领域，不断深化人们对自身教育行为的理解。1960年，他出版了《教育的语言》一书，详细地讨论了一些重要的教育概念、口号和隐喻。这本书后来成为分析教育哲学的代表性著作。此后，他又陆续出版了《知识的条件——教育认识论导论》（1965）、《理性与教学》（1973）等著作，对“知识”、“信念”、“课程”、“理性”、“教学”等概念进行了深入分析。在这期间，他还写作了《走向分析教育哲学》（1962）等大量的文章。可以说，谢弗勒在美国分析教育哲学运动中的位置与彼德斯在英国分析教育哲学运动中的位置是完全一样的，只不过谢弗勒没有形成一个像“伦敦学派”那样听命于自己的分析教育哲学派别而已。

20世纪50年代末和60年代，美国的教育哲学界还发生了另外一场非常重要的辩论<sup>②</sup>。辩论的双方分别是哲学家、有机化学教授科南特（Conant, J. B.）与教育哲学家布劳迪。1957年苏联人造卫星上天，使得整个美国朝野感到震动。人们开始大肆攻击美国的教育，认为负责培训教师的教育学和教育哲学教授也罪责难逃。科南特认为：“今日的教育哲学基础正在塌陷，因为它是建立在愚昧无知和自以为是的沙滩上”；“我已经说过，未来的教师最好向一个真正的哲学家学习哲学。再加一门教育哲学课程也是可以的，但不是必不可少的。”<sup>③</sup>科南特的态度是非常鲜明的：取消教育哲学，由一般哲学取而代之。由于科南特当时正在领

① Broudy, H. S., *Philosophy of Education: A Review and Comment*, *The Harvard Educational Review*, 1956, Vol. xxvix, No. 3, p. 290.

② 关于这场涉及到美国教育哲学生死存亡的辩论，作者将另文加以详细介绍和分析。

③ 科南特著：《美国师范教育》，陈友松主译，载《科南特教育文选》，人民教育出版社，1988年，第286页。

导着美国的师范教育改革运动，所以他的这些观点对美国教育哲学的研究和发展是非常不利的：一些人如布莱克（Black, M.）开始附和他的观点；一些州开始将教育哲学从教师资格证书课程中删除；从事教育哲学教学和研究以及攻读教育哲学学位的人数不断减少；参加教育哲学学会的会员人数开始下降；教育哲学文献的出版甚至也遇到了困难。在这种情况下，以布劳迪为首的一批教育哲学家开始为教育哲学辩护。布劳迪认为，“科南特们”犯了非常严重的“战略性和理论性错误”。从战略上说，那些有声望的一般哲学家根本就“不愿意”涉足教育哲学领域，“统治”教育哲学的为什么偏偏就应该是他们？从理论上说，认为一般哲学可以取代教育哲学完全是出于对教育哲学乃至教育的无知。布劳迪认为，重要的不是要取消教育哲学，而是要改进教育哲学的教学和研究。经过这场论战，美国教育哲学的专业合法性遭到了来自教育实践的严峻挑战。

#### 四、20世纪80年代以来美国教育哲学的新发展

20世纪最后20年是美国经济和社会发展比较快的时期，也是美国教育改革如火如荼的一个时期。在这一时期，美国教育哲学的发展也呈现出了许多新的特征：第一，“专业的”分析教育哲学衰落，“业余的”公共教育哲学开始兴起；第二，教育哲学的合法性基础得到了新的阐释；第三，教育哲学教学和研究比以往任何时候都关注教育改革实践；第四，实用主义和马克思主义教育哲学出现了某种程度的复兴。

美国分析教育哲学的局限性与英国分析教育哲学的局限性是一样的：关心教育语言或概念的问题甚于关心教育实践或改革的问题。因此，在美国分析教育哲学最发达的时候，有人讽刺说，“当我们从教育的战壕来到五角大楼时，发现我们的将军们正在下五子棋。”这意思是说，“专业的”教育哲学家们根本就不关心学校与教室里每天发生了什么。20世纪80年代之后，伴随着分析哲学的衰落、消解哲学“专业性”的后现代哲学的出现以及来自教育实践的猛烈批评，分析教育哲学已经“走到尽头”。1982年，索尔蒂斯在中大西洋国家教育哲学学会年会上做了题为“论教育哲学的前景”的报告。在这份报告里，索尔蒂斯坦率地承认，“无论是英语国家还是在国际范围内，在学院和大学里都只有一小群‘专业的’教育哲学家，他们只构成一个大园地里的非常狭小的一片。”<sup>①</sup>有一些人，如科尔伯格（Kohlberg, L.）、乔姆斯基（Chomsky, N.）、弗莱雷等人，尽管不是专业教育哲学家，可是他们却在做“严格意义上的”

<sup>①</sup> 索尔蒂斯著：《论教育哲学的前景》，闵家胤译，《国外社会科学》，1984年第3期，第7页。

教育哲学工作。因此，人们对教育哲学概念的理解应该有“更广泛的和更综合性的”理解。这实际上就是放宽 20 世纪中叶以来美国教育哲学界一直固守的专业界限，将原来被划入“业余”阵营的教育哲学家纳入教育哲学知识共同体之中。与此同时，索尔蒂斯还为教育哲学家们勾画了一幅“公共教育哲学”的“广阔前景”，敦促教育哲学家们放弃“哲学的行话”，学会使用“公众习惯的语言”。在我们看来，所谓“公共的教育哲学”实际上就是对杜威教育哲学观的时代表达。

在索尔蒂斯的建议下，20 世纪末的美国教育哲学家也开始重新思考教育哲学作为一门独特知识领域的合法性基础。当代著名的教育哲学家费茵伯格 (Feinberg, W.) 明确指出，认为教育哲学的合法性在于其“一般哲学基础”和“专业培训”的传统观念是不正确的。教育哲学的合法性来源于其“实践的目的——通过提高教育活动的水平而改善教育机构”。因此，“一个在教育实践方面犯错误的哲学家仍然可以符合一个好的哲学家的标准，但是，一个对于教育实践和研究毫无所知的教育哲学家就不能符合教育哲学家的标准”<sup>①</sup>。在他看来，教育哲学是一种“制度性哲学” (institutional philosophy)，教育哲学的话语是哲学话语和制度性实践话语的结合，因此，教育哲学并不拒绝“革命”或“改良”的激情，并且应该积极参与到重建学校制度的实践中去。吉尔雷丽和坎布里斯在反思美国教育哲学专业化的历史后也指出，在后现代哲学的影响下，传统意义上教育哲学与哲学、教育学以及教育实践之间的学科界限、方法论界限和认识论界限消失了，代之而起的是彼此关系的接近、交叉、融合和不断拓展。

上述教育哲学合法性基础的重新厘定为美国教育哲学家改变自己的生存方式、自我认同和走向教育实践提供了坚实的思想基础。教育哲学的实践性大大加强。这种转变正如托泽尔 (Tozer, S.) 所说，在 20 世纪 70 年代，学校改革还仍然处于教育哲学讨论的“边缘”，但“整个 20 世纪 80 年代，教育哲学学会的文献比以往任何时候都更加体现出对学校改革的关注。如果你对性别和女性教育感兴趣的话，你就会在当代学校改革话语中明显地听到这种声音，尽管它相对来说还比较微弱。许多著名的教育哲学家，如西格尔 (Siegel, H.)、马丁 (Martin, J. R.)、阿斯丁 (Arnstine, D.)、诺丁斯 (Noddings, N.)、西彻尔 (Sichel, B.)、里奇 (Leach, M.) 和沃尔顿 (Walton, B. J.) 等都在这方面发表过文

① See Kohli, W., ed., *Critical Conversation in Philosophy of Education*, Routledge, c1995, p. 235.

章。……如果再将 20 世纪 90 年代与 80 年代及其以前相比较的话，90 年代（的教育哲学）更是对教育实践充满兴趣。几乎每一次年会都要安排专门的论坛来讨论与学校改革有关的主题”<sup>①</sup>。

在这一时期，第二次世界大战期间以及战后一二十年内被批评和压抑的实用主义与马克思主义教育哲学重新回归美国学术的主流，借助于布尔迪厄、金蒂斯（Gintis, H.）、弗莱雷、阿普尔（Apple, M.）等许多人的研究获得了新的学术生命。实用主义是美国的本土哲学，实用主义的教育哲学也是第二次世界大战之前在美国居于主流地位的教育哲学。当时尽管有要素主义等的挑战，但是由杜威等所表达的实用主义教育哲学观仍然深入人心。第二次世界大战期间以及第二次世界大战后的一段时间内，实用主义教育哲学受到一些思想左派（包括马克思主义和存在主义教育哲学）和保守主义（包括永恒主义、要素主义和新托马斯主义等）的持续批判，终于衰弱下去。马克思主义教育哲学在战后也一度被禁止。此外，整个 20 世纪下半叶美国教育哲学对专业化的过分强调，也使得具有明显政治倾向的实用主义和马克思主义教育哲学几无立锥之地。然而，到了 20 世纪 80 年代后，伴随着“后工业社会”的真正来临以及大量社会问题的出现，具有后现代倾向的实用主义和具有批判精神的马克思主义（主要是法兰克福学派）出现了某种程度的复兴甚至融合。当前，在美国教育哲学领域内，应用新老实用主义、批判理论及由它们衍生出来的各种“主义”分析教育问题已渐成“时髦”。

<sup>①</sup> Tozer, S., PES and School Reform, *Educational Theory*, 1991, Vol. 41, No. 3, p. 308.

教育是在人与人之间进行的精神交流和对话。因此，人的知识是教育知识中最重要的知识；教育与人的关系也是教育关系中最根本的关系。然而，就目前教育知识的现状来看，这种最重要的知识也是最贫乏的知识，这种最根本的关系也是最薄弱的关系。迄今为止，教育学在教育制度、课程、教材、教法、考试等方面积累了许多的知识，但由于严重缺乏人的知识和对教育与人的关系的深入思考，上述种种知识都成为“没有根的知识”，在很大程度上无助于教育现状的改变：整个学校功利主义气息浓厚，人文主义气息淡薄。学校中遗忘人、歧视人、压抑人、摧残人等非人道的现象触目惊心。学校越来越不是一个“教育”的机构，越来越少“教育”的意味，逐渐地堕落为一个没有教育性的“教学”机构、一种纯粹的职业预备或培训机构。如此的教育根本不能为个人的幸福、社会的进步和中华民族的中兴大业打下坚实基础。为了改变这种状况，寻找新教育的道路，教育哲学必须把人生与教育关系的探讨放在其他一切问题的探讨之前。本章主要探讨人作为人的存在特征、形象、境界及其与教育理论和实践活动的关系问题，反思现代人的存在困境，寻找解脱这一困境的教育救治之道。

### 第一节 人的存在与教育

教育的对象是“人”，不管他们是“青少年”还是“成人”，是“男人”还是“女人”，是“汉民族”还是“其他民族”，总之都是“人”。在年龄、性别、知识水平、道德社会化程度等生理和社会属性方面他们彼此之间会有不同程度的差别，但是他们作为人的存在是没有差别的。在

这方面，卢梭要求把儿童当做儿童对待的观点<sup>①</sup>是应该加以检讨的。因为儿童不仅是一个“儿童”，而且还确实是一个“人”；儿童的活动不仅是“儿童的”活动，而且还是“人的”活动。看不到“儿童”与“成人”之间的差别是错误的，但是看不到“儿童”与“成人”之间作为“人”而存在的共同性也是不对的。对于教师而言，只了解“学生”或“儿童”是不够的，还必须了解“人”；对于教育学者而言，更应是这样。遗憾的是，这种关于人的存在的知识在普通的教育学或教育哲学中很少看到。其结果是：教师们与教育学家们只知道学生或儿童有着特殊的心理活动和发展需要，却不知道学生这个“人”。须知，理解儿童“作为人的存在”是深入理解他们“作为儿童的存在”的一个思想前提。

## 一、人作为人的存在特征

### （一）存在的绝对性

无论是作为个体的人还是作为总体的人，人首先存在，才能思考存在，也才能筹划如何存在。存在先于生活，先于生活的意义。存在具有绝对的价值，也是一切价值的基础、依据和目标，这是人存在的绝对性基本含义。在这个意义上，任何人、任何理由都不能剥夺人存在的权利。“生存权”是一种基本人权，是应该得到全世界人民尊重的基本人权，也是人道主义的最低原则。全人类应该共同反对旨在威胁和消灭自己及他人存在的一切自杀、暴力和战争行为，将其判定为最不人道的事情。正是由于这种存在的绝对性，所以每个人在正常的心态下，都有强烈地维护自己的存在或安全的动机或本能。这种自卫性的动机或本能也是人生最根本的动力之一。

### （二）存在的意向性

人作为人的存在，不同于动物的存在。在人类目前意识所能达到的范围内，动物的存在是一种机体的活着，最多只活在自己的“感受性”里。而人的存在首先是作为一种“意向性的存在”，其存在的方式和意义

<sup>①</sup> 卢梭说：“大自然希望儿童在成人以前就要像儿童的样子。如果我们打乱了这个次序，我们就会造成一些早熟的果实，它们长得既不丰满也不甜美，而且很快就会腐烂：我们将造就一些年纪轻轻的博士和老态龙钟的儿童。”“要按照你的学生的年龄去对待他。”（卢梭著：《爱弥尔》，李平沅译，商务印书馆，1978年，第91、92页。）卢梭的这个观点，终结了欧洲历史上长期以来将儿童看成是“小大人”的看法，为“儿童期”概念的提出作出了很大贡献，促进了后来的“教育心理学化运动”，即根据儿童心理发展的阶段性特征来对儿童实施教育。在杜威的实用主义教育哲学以及受其影响的进步主义教育运动中，这种思想被进一步地理论化和实践化了，成为指导所谓“现代教育”的主要理论基础。

是受意识指引的，而不是受感觉指引的。意向性是人作为人的存在从可能不断走向现实并开创未来的前提条件。失去了意向性，人不仅失去了历史，也失去了真正意义上的未来，失去了生命的连续性，活在一个个毫无意义的、不可理喻的瞬间。人对人的理解，包括对其自身的理解，都是通过对意向性的理解来达到对存在本身的认识的。从这个意义上说，意向性是人类的本性，是不可剥夺的天赋人权。而意向性的基础是“意志自由”。只有意志自由的人才有真正的意向性，也才能成为一个真正意义上的人。从这个角度来说，“灌输”、“洗脑”是不人道的，是违背人性的，是“精神上的屠杀”。因为非常明显的是，“灌输”、“洗脑”针对的是人的自由意志，是要使其对象丧失自由意志，不加分析和批判地接受与遵循“灌输者”和“洗脑者”的意图。

### （三）存在的文化性

人是作为文化的存在而存在的。人之所以为人，被当做人一样来尊重，并不是因为他具有人的外表，而是因为他具有人的内心和外在在行为表现，而这些东西都是文化的产物。不了解人所处的文化，就不了解人的存在本身。我们之所以被别人当做人一样来尊重，一定是因为我们身上的文化还可以被对方接受和理解。了解他人，就是理解他的文化。人与人之间的交往是一个跨文化的过程。我们的言谈举止、喜怒哀乐无不打上文化的烙印。对人和人的生活进行文化的说明，有助于深入地理解人的思想和言行。

### （四）存在的时间性

人作为人的存在是一种时间性的存在，而不是一种空间性的存在。与时间性比较起来，人存在的空间性只是一种“附带的”属性。人的时间性才是第一位的。人是存在于时间之中的，是不断呈现的和实现的。人的存在是历史性的，是不断向未来筹划的，而且在本质上是自我筹划的。外在的任何力量都不能造就人，只有人自己才能造就自己。我们先是希望自己成为什么样的人，然后就真的成为什么样的人。我们必须反对在人的生成问题上的各种各样的决定论和宿命论的观点。作为时间性的存在，人的存在又是有限的存在。存在的有限性是人生意义的基础。认识不到存在的有限性，就不能很好地深思存在的意义。

### （五）存在的语言性

人作为人的存在还是一种语言的或话语的存在。因为，无论意向、意识和文化都表现为一种语言的形式。离开了语言，我们既不能认识自己，也不能理解别人。我们关于自身和世界的哪怕最简单的“感觉”也是由语言参与其中完成的。语言不单是交流的工具，也是我们的家，是

我们的栖息之地。“失语”就等于让我们踏上流浪的路程，改变我们的话语就改变了我们自己。“语言的暴力”是人道主义的灾难之一。语言的暴力和暴力的语言一样都是非人道的。在这个大众媒体极其发达的时代，“媒体帝国主义”所推行的正是语言的暴力。一些人凭借政治上的、经济上或智力上的优势，把自己的声音广为传播，而使大多数人的声音归于沉寂。让人说话，建立一个人人可以发言的社会制度，是民主社会的基石。

#### （六）存在的独特性

世界上没有两片相同的树叶，也没有两个相同的人。这不仅是在人的身体特征上，更是在人的精神特征和个体行为习惯上。精神特征的独特性主要是认识背景的独特性和认识结果的独特性。个体行为习惯上的独特性主要表现在人们在面临同一种刺激所作出的反应的方式和强度不同。人存在的独特性也给他的生活世界涂上了个性的色彩。每一个人的生活世界都是独特的，不同的事物和事件在各人的生活世界中被解释为不同的意义。人的独特性和其生活世界的独特性是不可丧失，不可让渡的。否则，人就被他人或社会力量异化了。

## 二、人作为人的存在问题

上述人作为人存在的特点决定了人的一生之中所必须面对下列的“存在问题”。这里所说的“存在问题”区别于“生存问题”，后者一般只涉及具体的存在方式，而前者则关系到存在本身的意义、价值和根据。从逻辑上说，存在问题是人生的根本问题，生存问题是人生的枝节问题，是建立在根本问题的解决或假定解决的基础上的。从日常经验上说，存在问题的提出要先于生存问题。一般来说，人们在成年以前就不断地追问和探求存在问题，而生存问题只是到了成年以后才真正成为个体所关心的问题。不仅如此，就是到了成年阶段，存在问题依然存在。所以，在人的一生中，无论什么时候，人们对存在问题的触及和思考，都会更加有益于生存问题的认识 and 解决。因此，教育应该不断地引导和帮助人们思考存在问题，而不仅仅是教授给他们一些生存的知识和技能。

#### （一）死亡的问题

作为绝对的存在，人在本性上都是趋生避死、乐生畏死、贪生怕死的。作为时间的存在，尽管人在自己的天年之中可以随意筹划自己的生活，但人总有一死。最后的死亡是对人存在绝对性的决定性毁灭，这是人生的大悲剧。正如布洛赫（Bloch, M.）所说：“死亡把一切咬碎。……没有哪一种失望可以同死亡的消极前景相比，在实现目标前，没有哪一种

背叛可以与死亡的背叛相提并论。”<sup>①</sup> 死亡给人们带来了恐惧，即使勇敢者也不例外。为了逃避死的恐惧，人们采取各种办法：避免谈论；避免回忆；假装与自己无关；祭祀；把死亡解释为偶然事件；把死亡美化；杜撰“轮回说”或“复活说”。然而这一切面对必然的死亡都无济于事。人们终究要独自面对，独自承受，独自经验，无法逃脱。

但死亡也并没有那么可怕。死亡对于人生来说不是无意义的，而是有意义的，不仅意味着毁灭，更意味着创造。“假如没有死，任何东西都失去真正的分量，我们的一切行为永远是极不现实的。……只有死才创造了无可挽回的严肃性和毫不留情的‘永不重复！’换句话说，死亡创造了责任，正因为如此也创造了人的尊严。”<sup>②</sup> 波普尔也认为：“有些人认为生命没有价值，因为它会完结。他们没有看到也许可以提出相反的论点：如果生命不会完结，生命就会没有价值；在一定程度上，正是每时每刻都有失去生命的危险，才促使我们深刻地认识到生命的价值。”<sup>③</sup> 事实上，生者只有在面对死亡的时候，只有在与亡者对话的时候，才能获得一种存在意义上的宁静与超越，才能获得生活的内在勇气和智慧。

## （二）奴役的问题

作为意向性的存在，反抗奴役，追求内在的和外在的自由是人的本性。自由对于人是非常重要的。可以说，一部人类的斗争史就是追求自由的历史，一部人类的文明史也就是自由不断实现和扩展的历史。就个人而言，自由是一种非常重要的思想资源。自由的状态是我们创造性地思考的状态。没有自由，个体就不会有新的见解，人类就不会有知识的进步，从而也就不会有新的明天。然而，正如启蒙思想家卢梭所说：“人生来是自由的，但无时不在枷锁之中。”这句话可以改写成：“人本性是追求自由的，但无时不在枷锁之中。”人在自己的一生中所遭受的钳制和奴役是多方面的，以至于单凭个人经验就可以断定自由是一种多么奢侈的价值要求。俄国存在主义哲学家别尔嘉耶夫（Бердяев, Н. А.）深入地研究了人的奴役与自由的关系，提出了人所遭受的多种奴役形式，如“自然的奴役”、“社会的奴役”、“文明的奴役”、“自我的奴役”，等等。“自然的奴役”是指“受自然的客体化、异己性和决定性的奴役。”<sup>④</sup> “社

① 转引自瓦尔特编：《我与他》，陆世澄等译，三联书店，1994年，第432页。

② 瓦尔特编：《我与他》，陆世澄等译，三联书店，1994年，第418页。

③ 波普尔著：《通过知识获得解放》，范景中、李中正译，中国美术学院出版社，1996年，第406页。

④ 别尔嘉耶夫著：《人的奴役与自由》，徐黎明译，贵州人民出版社，1994年，第76页。

会的奴役”是指人受社会的客体化和社会关系的外化的奴役。“社会一旦被视作拥有比人的个体人格更高的位置，人也就被贬成了奴隶。”<sup>①</sup>社会的“有机论”是社会客体化的幻想。“文明的奴役”是指人感受到自身被文明的碎片所挤压，人被置于一种特殊的工具的统治下。“自我的奴役”是指人把自身向外抛出，异化了自身，其根源是“奴役的社会”、“自我中心主义”、“动物式的本能”等。英国哲学家罗素怀着极大的热情歌颂人的自由，吁请人们捍卫自由，同时指出威胁人的自由的五种社会因素：法律制裁、经济惩罚、证据歪曲、不合理的教育、宣传工作。因此，人生要想获取自由，就必须为之而奋斗，必须废除各种奴役的形式，改革不合理的社会制度，突破自我的束缚。

### （三）有限的问题

作为时间性的存在，人的存在是有限的存在。不仅人的生命是有限的，而且由此导致了人的发展空间和发展能力也是有限的。有限的生命在经验的世界中往往给人们以渺小的、卑微的和可怜的感觉。这是任何一个有着反思能力的人所共有的感受。这种感受尽管不像对于死亡的感受那样从根本上毁灭生命的希望，但是也每时每刻地动摇着人们生活的信心和勇气。超越这种有限性，从而达到一种无限的境界，是人近乎本能的渴望。这种渴望本身反映了人作为一种时间性存在所具有的内在矛盾。这种内在矛盾不仅存在于个体的身上，而且存在于人类的群体无意识之中。就个体而言，中国古代士大夫“青史留名”的追求和西方基督徒对永恒天国的向往，无不体现了个体试图通过自己的努力达到对生命有限性超越的渴望；就人类而言，对外部世界无止境的开掘和对内部世界的持续理解，其终极目的恐怕也就是要克服存在的有限性带来的不确定性以及由此而来的生存焦虑，从而将一个有限的存在锚在一个无限的背景上。从深层的心理需要上说，宗教以及与之相关的各种献身行为恐怕都是为了帮助人们认识此时此刻生命的有限性，并帮助人们从内在方面或外在方面超越这种有限性，以臻达某种形式上的无限境界。对“无限”、“永恒”、“圆满”等的追寻，永远是“有限”的人生不可遏制的冲动。但是，颇具悲剧色彩的是，我们作为时间性的存在，永远也无法去真正地以我们能够理解的方式臻达无限、永恒和普遍的境界。人，永远生活在有限和无限的夹缝之中。

### （四）孤独的问题

作为独特性的存在，人总是孤独地以自己的方式活在这个世界上。

① 别尔嘉耶夫著：《人的奴役与自由》，徐黎明译，贵州人民出版社，1994年，第86页。

这个世界对于某一个人来说，可能给予他很多很多东西，但是唯一不能给他的就是“又一个”他自己。当代的克隆技术最多也只能给予一个人生理上的“又一个”他自己，而不能给予一个人精神上的“又一个”他自己。所以，人，生命，就是唯一，就是孤独，它从我们出生的时候就伴随着，一直跟随我们到老。由孤独所引起的无助感、寂寞感和恐惧感时常爬上心头。为了走出这种唯一和孤独，为了克服这种无助感、寂寞感和恐惧感，人必须向别人开放，必须借助于自己的文化性和语言性与他人交往，从而获得亲密感、归属感和安全感。然而，这种交往并不必然是愉快的过程，并不一定能达到目的。语言的障碍、文化的隔阂以及利益的冲突总是使得一个又一个的“聚会”不欢而散。不仅如此，热闹的“聚会”之后，是更加难以承受的孤独。

### （五）自我认同的问题

作为绝对性、独特性和时间性的存在，人总是以一种非常夸张的方式来看待“自我”，伸张自我的权力，追求自我的实现；作为一种意向性的存在，人总是在反复地提出一个问题——“我是谁？”或“我是什么？”；作为一种语言性和文化性的存在，人又总是很难将自己与他人区分开来，“我”存在于“我们”之中；“他”存在于“他们”之中，以至于不理解“我们”就不能理解“我”，不理解“他们”就不理解“他”。如此一来，作为价值和意义中心的“自我”究竟存在不存在？能不能清晰地辨别？我能在意识中给自己清晰地画一幅肖像吗？这样的问题，毫无疑问地存在于我们内心的最深处；我们每一个人也都经常地处于由这些问题所引发的自我认同危机之中。

上述人作为人的存在问题在不同人的不同年龄段都会以不同形式表现出来。所有的人都应该高度重视这些存在问题对于生活的影响，它们不仅会使我们的生活变得一团糟，而且在一些极端的情况下会使我们丧失掉存在的意义体验，甚至走上疯狂或自杀的道路。日常生活中，每个人也都会基于个人经验对这些问题进行或多或少的思考，但是这种思考是很不够的，也不能完全地帮助我们摆脱上述问题的困扰。只有当我们对这些存在的问题进行系统和深入地思考后，我们才能活得清醒、坚定，富有热情，充满朝气。

## 三、人的存在问题与教育

时下最时髦的一句教育口号是“教育‘以人为本’”，而人作为人的存在却具有上述的一些问题。因此，教育也必然地是与上述存在问题相伴随的，上述存在问题也必然会影响到教育，表现在学校教育生活的方方面面。教育家和教育学家不能不知道这一点，也不能假装看不到这一

点。然而，遗憾的是，在现代的教育实践和教育学研究中，由于种种复杂的原因，绝大多数的教育家和教育学家确实在这方面存在着视角的盲区。他们只认识到人的“生存问题”及其对个体和社会所构成的威胁，看不到人作为人的“存在问题”及其对个体和社会所构成的威胁。所以，现代的教育归根到底就是“生存的教育”，而不是“存在的教育”。这种生存的教育给予了人们以生存的意识 and 能力，却没有给予人们以生存的理由和根据；给予了人们对于自己和人类文明一种盲目的乐观，却没有给予人们一颗清醒的头脑。其结果是，在现代教育的作用下，现代人拥有了比以往任何时候都更强大的生存能力，但是却越来越对生存的必要性发生怀疑。这种怀疑使得现代人的生活充满了无聊、空虚、寂寞和无意义感，从根本上威胁到人生的幸福与人类文明的进步。因此，“以人为本”的教育不能只考虑作为“工具的人”，也应该考虑作为“目的的人”；不能只考虑如何提高人的生存能力，也应该考虑如何增加人的存在的意义。今日的教育，应该比以往任何时候都关注人的存在问题。

教育要关注人的存在问题，首先，就应该改变教育的对象观。教育的对象观包括两方面的认识：一是教育的对象是什么，另一是如何认识教育的对象。关于前一个问题，答案也许并不难找。在终身教育的理念提出来之前，人们认为教育的对象就是儿童或青少年学生；在终身教育的理念提出来之后，人们认识到所有的人都有可能成为教育的对象，有关教育对象范围的认识扩展了。但是，关于后一个问题，却很不容易回答。从教育史上看，人类有关“作为教育对象的儿童”的认识有一个变化过程：在古代，人们认为作为教育对象的儿童就是“作为成人雏形的儿童”或“小大人”，否认儿童有着独特的心理活动和发展规律；在现代，由于受儿童中心主义和心理主义的影响，人们认为作为教育对象的儿童就是“作为儿童的儿童”，强调整个教育工作要遵循儿童身心发展特点和规律；在后现代，一切教育者不仅要意识到“作为儿童的儿童”，而且要意识到“作为人类的儿童”。这就是说，“儿童”和“我们”同样既分享着人类的尊严，又遭遇着人作为人的存在问题。因此，教育儿童或其他所有人，就不仅意味着要帮助他们提高生存能力，而且要帮助他们提高存在的智慧；教育者不能仅以功利的眼光来看待教育的对象，还应该以存在的眼光来打量教育的对象。

教育要关注人的存在问题，其次，必须重构教师的自我意识。毫无疑问，无论什么时候，教师在教育过程中的作用都是不能代替的。而教师在教育过程中发挥什么样的作用以及如何发挥作用，一方面取决于教师的学生观；另一方面取决于教师的自我意识。所谓教师的自我意识，

就是教师如何看待自我。关于这个问题，历史上也有一个变化的过程：在古代，无论是“作为神启的教师”，还是“作为官吏的教师”，都将自己看做是一种特殊社会利益阶层的代表；在现代，随着师范教育和教师专业化运动的开展，教师将自己看做是一种“专业人士”——依赖于特殊的专业态度、技能、知识及其训练而生活的人，并拥有相应的专业权威。这中间，体现了一种历史的进步性。但是，无论是“作为神启的教师”、“作为官吏的教师”，还是“作为专业人士的教师”，他们在意识中都将自己“功能化”了，将自己看成是肩负着某种特殊的社会功能的人，而没有注意到教师也是“人”，并作为“人”而存在着。教育要关注人的存在问题，教师本人必须要撕破“教师”这个“面具”，回到他本来的和丰富的人性状态，树立“作为人类的教师”的新意识。

再次，教育要关注人的存在问题，就必须在更新教育对象观和教师自我意识的基础上重构师生关系。受制于现代的教育对象观和教师的自我意识，现代的师生关系基本上是一种“功能性的关系”，即为了满足某种外在的个体或社会的功能性目的而建立起来的社会关系。在这种关系中，教师和学生不是以完整的人的存在方式出现的，而是以各自所扮演的“教师”和“学生”的角色面貌出现的，教师和学生真实的自我深深地掩藏在这种角色互动的表面之下，彼此之间缺乏一种本源性的真诚和信任，也根本不把对方作为存在意义上的“人”来看待。评价这种师生关系质量的唯一标准就是辅助完成预期社会或个体发展功能的多少或大小。这种师生关系导致整个教育生活过于注重“才”的培养和选拔，而忽略“人”或“人性”的尊重和教化。在今天这样一个极端功利主义的时代，指望在短时期内彻底改变这种师生关系几乎是不可能的。而且，这种师生关系也并非一无是处。它能够广泛地存在的现实本身就说明了它仍有其合理之处。但是，我们必须看到，这种师生关系的合理性是有限的，即主要局限于“生存”的层次，而不能达到“存在”的层次。为了更好地关注日益严峻的青少年一代作为人的存在问题，师生关系有必要从“功能性关系”深入到“存在性关系”。所谓存在性关系是指：师生之间的关系首要的不是“教师”和“学生”之间的关系，而是“作为教师的人”与“作为学生的人”之间的关系。在功能性关系中，师生之间是有差别的，教师毫无疑问地是“双料专家”（“学科专家”与“教育专家”），拥有“专业”所赋予的权威。在存在性关系中，师生之间的共性就凸显了出来，面临着共同的存在问题。在正确面对和解决这些问题中，教师作为成年人的经验对于学生来说是有用的，但却是不充分的，教师的权威自然也就不复存在。在这个关系层次上，师生之间需要的是真诚

的交流、深刻的反省和积极的对话。也正是在这种存在性关系中，学生的存在问题才能显现出来并从教师的存在经验中获得启迪。

再其次，教育要关注人的存在问题，就应该引导青少年学生用一种严肃的态度来看待人的存在问题，防止他们将这些问题看成是似有非有或可以置换的问题，启发他们去体验和讨论日常生活中的这些问题，最终培育他们存在的智慧。可能有的人要问，在青少年学生的日常生活中，存在这些问题吗？即使它们存在，有没有必要引导它们去体验和讨论这些问题？青少年学生的主要任务难道不应该是“学习”和“发展”吗？这样的问题恰恰说明，受功利主义的支配，教育长期以来已经遗忘了青少年一代作为人的存在所遭遇的“存在问题”，将青少年学生的所有问题都归结为“学习”和“发展”的问题。事实上，这些“存在问题”，不仅在青少年学生的日常生活中存在，而且是普遍存在，只不过整个现代教育——学校教育、家庭教育和社会教育——没有给予提出的机会或讨论的空间罢了。然而，这些受到忽视或压抑的存在问题却无时无刻不在困扰着青少年学生的生活，使他们的存在变得极其脆弱，仿佛旷野上的一支支烛光，一阵微风就足以将之全部吹灭。

最后，教育要关注人的存在问题，就应该将存在问题的讨论与青少年学生存在经验的自我反思结合在一起，而不是单纯地讲解一些存在的现象或知识。如上所述，存在问题不是一种外在于人生的问题，而是一种内在于人生的问题。所以，存在问题的讨论必须诉诸于讨论者本人的存在经验。这正是我们当前的教育所缺乏的。实事求是地说，当前我们的教育中也涉及上述的那些存在问题。但是，教育者和学习者都基本上将那些问题当成是一种外在的问题来看待，而非把它们看成是与自己的存在有密切关系的内在问题来对待。因此，个体的存在经验基本上是不参与整个教学过程的。例如，各个教育阶段的教科书中都会涉及“死亡”这个主题。但是，教科书的死亡故事给人的印象是：死亡是别人的和将来的事。我可以赞赏、哀悼或嘲笑各种各样的死，但我自己是不用为之操心的。这样的存在主题根本不能触及和触动个体的存在经验，因而也不能使个体从中受到存在的教育，提升自己的存在智慧。

## 第二节 人的形象与教育

一般而言，教育的对象是“人”，教育的目的是培养“新人”，教育的过程是在“人与人之间”展开的。因此，教育的理论工作者和实际工作者都必须对人和人的关系问题进行或深或浅的思考。作为这种思考的一个结果就是在思想者的意识中形成各种关于人的观念性知识，这些观

念性知识又勾勒出或明或暗的、或完整或破碎的“人的形象”。在一定意义上说，教育理论工作者的全部教育理论体系都是建立在某种“人的形象”基础上的；教育实际工作者的全部教育艺术也是以此为根基的。因此，任何教育改革的深化以及教育知识的创新都可以从对历史上或现实中教育知识中所蕴涵的“人的形象”的反思与重塑开始。

## 一、教育知识传统中人的形象

### （一）“宗教人”的形象

“宗教人”（Homo Religiosus）的形象是教育知识传统中最古老的人的形象。这种人的形象支配了迄今为止的教育学史的绝大部分时间，对教育知识的发展和教育实践具有比较深远和广泛的影响。

“宗教人”形象经过了不同的历史阶段，不同的宗教所设计的人的形象也有所不同。《旧约圣经》中对人的形象进行了如下描绘：第一，人是神的摹本。“神说，‘我们要照着我们的形象，按照我们的样式造人，使他们管理海里的鱼，空中的鸟，地上的牲畜和全地，并地上所爬的一切昆虫。’”<sup>①</sup> 第二，人贵有灵性。“耶和华神用地上的尘土造人，将生气吹在他鼻孔里，他就成了有灵的活人，名叫亚当。”<sup>②</sup> 第三，人有原罪。人类的始祖夏娃和亚当受蛇的诱惑偷吃了伊甸园中“善恶之树”上的果子，为此，“耶和华神……对女人说：‘我必多多增加你怀孕的苦楚，你生产儿女必多受苦楚。你必恋慕你丈夫，你丈夫必管辖你。’又对亚当说：‘你既听从妻子的话，吃了我吩咐你不可吃的那树上的果子，地必为你的缘故受咒诅。你必终身劳苦，才能从地里得吃的。’”<sup>③</sup>

“宗教人”形象对中世纪的教育论述影响很大，使中世纪的教育知识充满着宗教气息。既然在人和上帝的关系上，人只不过是上帝的摹本，那么无论如何人是不像上帝那样完美的，教育的根本价值就在于使人“生来不完善”的神性得到“充分地”发展。既然在人之中，只有人的灵魂来自上帝，而且在人死后又归于上帝，因此，教育的根本目的就是教人从心灵上认识、热爱、赞美、信仰和服从上帝。既然肉体只不过是灵魂的一个暂时的居所甚或“监狱”，那么教师对学生实施严格的禁欲和严酷的体罚就是为了“拯救”他们的灵魂，具有一种神圣的合法性。既然上帝不仅创造了人，而且创造了世间的一切事物，因此无论学习什么样的知识或科目，终极的目的就是为了领悟万事万物背后的神的精神。

① 《新旧约全书》，第1页。

② 同上，第2页。

③ 同上，第3页。

“宗教人”形象对人类自我意识和教育生活的支配在文艺复兴之后就渐渐减弱,但并没有消失。实际上,文艺复兴后,许多被认为是现代教育学先驱者或奠基人的思想家们仍然坚持以“宗教人”的形象作为自己教育论述的基础,如夸美纽斯(Comenius, J. A.)、福禄培尔(Froebel, F. W. A.)等人。20世纪,由于尼采的猛烈攻击和实证科学的迅速发展和巨大影响,“宗教人”的形象在教育学中进一步式微了。但是,也就在这种似乎是不可阻挡的世俗化潮流之中,有人从宗教的立场出发,强烈地批判现代人生的“无根状态”,主张教育的目的就是培养、发展与神性相统一的人性,以便使儿童成为“充分成型的和完美无缺的人”<sup>①</sup>。孙志文(Sprenger, A.)指出,“宗教人把自己托付在上帝的手,他处世基于对人与社会洗血不掉的信心。……宗教人无时无地不向新的、创造的、美丽的、喜悦的、悲哀的、忧愁的生命开放。”<sup>②</sup>以此为前提,他提出了改进现行教育的主张,认为教育根本目的是“伦理性”而“非知识性”的,而“伦理的根在宗教信仰”<sup>③</sup>。

## (二)“自然人”的形象

“自然人”(Homo Naturalis)是继“宗教人”之后在教育知识领域出现的一种“新人”的形象。它萌芽于12世纪,描绘于文艺复兴时期,完成于18世纪,对于我国当前的教育学研究和教育实践有着重要的影响。

12世纪的“沙特尔学派”<sup>④</sup>认为人是一个“小宇宙”,这种小宇宙与外部的大宇宙一样有一种内部的和谐或规律;上帝创造了人,但上帝并不支配人;真正支配人的是人的内在的“自然”或“本性”。人的宗教本性逐渐被人的自然本性所代替。“12世纪知识分子的人文主义的最终信条,无疑认为人是自然的人。”<sup>⑤</sup>但是,此时“自然人”的形象仅仅存在于少数人文学者的头脑中,没有真正进入到教育知识及其他社会知识领域。文艺复兴时期,伴随着“自然”概念的祛魅过程,“自然人”的诸多特征得到了进一步阐明。到18世纪,“自然人”逐渐地同“宗教人”脱

① 华东师范大学教育系、杭州大学教育系编译:《现代西方资产阶级教育流派论著选》,人民教育出版社,1980年,第289页。

② 孙志文著:《现代人的焦虑和希望》,陈永禹译,三联书店,1994年,第55~56页。

③ 同上,第148页。

④ 该学派因诞生于法国沙特尔修道院而得名,是12世纪欧洲最重要的科学和思想中心,文艺复兴时期的许多重要思想都源于此。沙特尔的精神即后来人们所说的理性精神,乐于求知、勤于观察、严于思考。

⑤ 勒格夫著:《中世纪的知识分子》,张弘译,商务印书馆,1999年,第51页。

离了联系，成为内涵丰富的“新人”形象：第一，人的“本性”（nature）中的神秘成分被进一步剔除，人的本性被解释为“人本身所固有的内在联系和发展趋向”；第二，这种内在联系和发展趋向对于不同的人来说是共同的、普遍的，是人作为类存在的一种“类”特性；第三，这种普遍的内在联系和发展趋向可以通过观察的途径，由数学的手段加以认识，这种认识的过程及结果构成关于“人的科学”；第四，自然人在本性上是与大自然相通的，因此自然人“以自然为师”；第五，理想的社会应该是由自然人构成的社会，应该尊重、保护或教化人的自然本性。

“自然人”是16~19世纪风靡欧洲的自然主义教育思潮的重要理论基础，在蒙田（Montaigne, M. E.）、卢梭、裴斯特洛齐（Pestalozzi, J. H.）等人的教育学说中占有核心地位。既然人的本性不是神性，而是人自身固有的一种发展倾向，那么教育目的就不再是使人认识神、理解神并皈依神，而是帮助人“发展”自身固有的内在倾向。既然人的本性是人作为类的存在所固有的，不存在个体差异，因此，所有的人都有受教育的权利，而且所有的人只有在受到一种真正的教育之后才能成为一个人，这是不受人的出身、地位、性别和智力的高低影响的。既然人作为一个“小宇宙”具有自身的内在联系和发展倾向，那么教育要尊重和遵循人的或儿童的自然本性，而不能压抑或扭曲人的或儿童的自然本性。既然要按照儿童的自然本性来教育儿童，必然要求教育者在一开始的时候了解和认识儿童的自然本性。这就提出了在教育过程中研究儿童的任务，促进了近现代儿童研究的兴起和发展，并直接导致了著名的“教育心理学化”运动的出现。毫无疑问，建立在“自然人”基础上的自然主义教育思潮是现代教育理论的一种重要思想源泉。

### （三）“理性人”的形象

“理性人”（Homo Sapiens）是现代西方文化中一个具有哲学、历史和政治意义的人的形象。它起源于古希腊的亚里士多德，在中世纪及文艺复兴时期分别与“宗教人”和“自然人”的形象交织在一起，到了18世纪后逐渐从“自然人”形象中分离出来，成为一种独立的深刻反映当时社会转型要求的新人形象，成为当时及以后思想家们论述教育问题的理论前提。

最早揭示或赋予人理性特征的是古希腊哲学家亚里士多德，他有一个后来被无数人无数次引用过的命题，即“人是理性的动物”。在中世纪，人的理性受到嘲弄和压抑，在最好的情况下也只不过被当成理解神启的工具。文艺复兴时期，“自然人”的形象占据整个知识领域的核心，理性也只不过是“自然人”的一种属性，而且还不是最重要的。17世纪

以后，即在近代科学和哲学初步形成以后，“理性人”的形象才渐渐地从“宗教人”、“自然人”的形象中凸显出来。笛卡儿宣称，“严格来说我只是一个在思维的东西，也就是说，一个精神，一个理智，或者一个理性。”<sup>①</sup> 斯宾诺莎（Spinoza, B.）则提出，“狗是会叫的动物，人是理性的动物。”到了18世纪，作为理性动物的人更是得到了思想家们、政治家们、文学家们的首肯。大家在不同的知识领域提倡理性、歌颂理性，并用理性的眼光来检查和设计各种社会制度，最终希望将人类的历史和现实纳入到理性的轨道上来。正如卡西勒（Cassirer, E., 通译为卡西尔）所说，“十八世纪浸染着一种关于理性的统一性和不变性的信仰。理性在一切思维主题、一切民族、一切时代和一切文化中都是同样的。宗教信仰、道德格言和道德信念，理论见解和判断，是可变的，但从这种可变性中却能够抽取一种坚实的、持久的因素，这种因素本身是永恒的，它的这种同一性和永恒性表现出理性的真正本质。”<sup>②</sup> 因此，18世纪也被人们称为“理性时代”。

“理性人”的主要特征是：第一，人是有理性的，理性是人的内在的本质特性，是人的普遍“类特性”；第二，理性既是区分人与动物的界限，也是区分“文明人”与“野蛮人”的界限；第三，理性是一种高级的认识能力，不同于感性和知性，后者是为了认识现象，形成感性的和经验的的知识，前者是为了把握本质，形成系统的、完整的和深刻的理论知识；第四，借助于理性和理性知识，人类就能不断深化认识，把握和重建自身与世界的关系，从而获得自由；第五，理性的人无所不能，是“全知全能的上帝”的化身；第六，人的理性是先验地赋予的，但也需要最低限度的训练，否则理性会丧失。

“理性人”形象对于18~19世纪教育理论和实践的影响主要表现在下列几点。第一，教育必须培养和训练人的理性，这是教育的最高目标，也是教育的终极目标。因此，文艺复兴时期那种盲目地遵从自然，放纵儿童情感的教育是错误的，至于中世纪教育将信仰置于理性之上的做法则更是错误的。黑格尔认为，儿童教育的目的就是使他们具有的内在理性通过教育实现于外，从而使他们成为一个真正独立的本质，完成“精神上的诞生”。第二，教育活动必须合乎理性。如果说，文艺复兴时期教育活动的首要法则就是“遵从自然”，那么19世纪的思想家们则认为教育活动的首要原则就是“遵从理性”。第三，教育必须树立理性和教师的

① 笛卡儿著：《第一哲学沉思集》，庞景仁译，商务印书馆，1986年，第26页。

② 卡西勒著：《启蒙哲学》，顾伟铭等译，山东人民出版社，1988年，第4页。

权威，反对非理性和对教师的公开反抗。第四，教育强调纪律和秩序。理性代表着秩序，纪律维持着秩序。学校教育的纪律和秩序就是理性的化身。无论是赫尔巴特还是康德和黑格尔，都非常强调纪律在儿童发展中的作用，意图清除纯粹感性和自然的东西，引导儿童的精神超越自己的特殊性而臻达普遍的教化和总体的境界。

#### （四）“社会人”的形象

“社会人”（Homo Sociologicus）的形象是19世纪中叶以来出现于教育知识之中并逐渐占据教育相关知识核心位置的人的形象。“社会人”的形象一般来说又有两种：一是“政治人”（Homo Politicus）形象，二是“经济人”（Homo Oeconomicus）形象。我国传统上所强调的“道德人”也可以看成是一种特殊类型的“社会人”或“政治人”形象。

“政治人”形象最早也是由亚里士多德提出来的。他潜心研究了当时的希腊政体——“城邦政治”，认为人类在其本性上，也正是一个“政治动物”。亚里士多德原意是说，人类的个体要想生存，彼此必须结合起来。这种结合的基本形式是家庭，其次是村庄，再次就是“城邦”。因此，城邦是人类生活最完备的组织形式，也是确保人类能够过上优良生活的最后屏障。城邦作为一种政治实体，最终目的是为了满足人类生存和发展的需要；人作为政治动物的基本要义就是其必须在“相互依赖”中生存。亚里士多德的这一思想得到了马克思的充分肯定，他明确指出，“人是最名副其实的政治动物，不仅是一种合群的动物，而且是只有在社会中才能独立的动物”<sup>①</sup>。不仅如此，马克思还指出，根本不存在“纯粹的个性”，人的个性作为社会历史关系的产物总是受其所属的阶级关系所制约和决定的，因此在阶级社会中具有鲜明的阶级性。

“经济人”是现代西方管理理论中提出的一种社会人的形象，它起源于功利主义和享乐主义的伦理观，李嘉图（Ricardo, D.）和泰勒（Taylor, E. B.）都持这种观点。这种观点认为：第一，人的一切行为都是为了最大限度地满足自己的私利，争取最大的经济利益。第二，多数人生来是懒惰的，他们尽可能逃避工作。第三，多数人没有胸怀大志，不愿负任何责任，甘心情愿受别人领导。第四，多数人的个人目标都是与组织目标相矛盾的，必须用强制、惩罚的方法，才能迫使他们为达到组织目标而努力工作。第五，多数人干活是为了满足最基本的生理和安全需要，因此只有金钱才能鼓励他们努力工作。

无论是“政治人”还是“经济人”，他们都假定，人之所以为人，既

<sup>①</sup> 《马克思恩格斯全集》，第46卷（上），1979，人民出版社，第21～22页。

不是由于上帝，也不是由于自然或理性，而是由于社会。离开了社会，人就不成其为人。因此，社会是个体的“母亲”。孔德（Comte, A.）明确提出，“真正的个人是不存在的，只有人类才能存在，因为不管从哪一方面说，我们个人的一切发展，都亏着社会。”<sup>①</sup>涂尔干也说，“我们身心之中最好的部分，我们活动之中最高的形式，都从社会而来。”<sup>②</sup>受此影响，教育自然就被看做是“社会”或“个人”的工具；其根本目的就是促使个体的“社会化”，一方面帮助个体实现其政治目标与致富愿望；另一方面满足社会文明自我约束、自我积累和自我发展的需要；教育工作的首要原则不是要适应什么自然本性或理性要求，而是要适应社会政治斗争或经济发展的要求；教师也不再是“自然的仆人”或“理性的化身”，而是构成了一个专门的职业阶层，代表着一定的生产关系和政治势力。“社会人”的形象为19世纪中期国家主义教育思潮的出现及国家或社会教育权的加强提出了必要的思想基础。

## 二、教育知识传统中人的形象的批判

上述教育知识传统中人的形象代表了不同历史时期人类的自我意识，表征了不同历史时期人类自我形象的变化，从不同的方面说明了人作为一种类的存在的多面性和复杂性：“宗教人”看到了人类存在的有限性与无限性之间的矛盾，试图将孤立的、个体的人与普遍的、总体的精神联系起来，唤醒人类心中那种亘古未泯的超越性动机和终极关怀愿望，帮助人们寻找到生活的意义；“自然人”则看到了人作为类的存在的自然性与文化性之间的矛盾，强调人作为人的存在的自在、自由和自主的一面，试图将人们从种种社会的或文化的专制中解放出来，提倡按照人的本来面目生活，解决人生活的快乐和幸福问题；“理性人”则看到了人作为类的存在的有序与无序、偶然与必然、理性与非理性之间的矛盾，强调理性、秩序和必然在人的整个存在方式中的地位和作用，从而解决人作为类的存在的合法性依据问题；“社会人”则看到了人作为人的存在的理想性与现实性、共性与个性之间的关系，强调现实的、具体的和复杂的社会关系在人性构成中的决定性作用，从而回答了人作为人的存在究竟如何可能的问题。这些各种各样的人的形象为我们从多个侧面更好地理解人及人的存在方式提供了知识基础，启发我们自觉地思考建构一种教育理论和开展一种教育实践时所秉持的人性立场。

从“宗教人”经“自然人”、“理性人”到“社会人”的转换过程，

① 转引自吴俊升著：《教育哲学大纲》，上海商务，1935年，第202页。

② 同上，第203页。

也明显地说明了人类在自我意识方面的不断进步。这种进步性主要体现在以下两方面。首先，从方法论上说，它记录和反映了人性思考不断地从唯心主义到唯物主义、从形而上学到辩证法的过程。“宗教人”主要是一种人类自我认识能力不发达时期的主观臆测和想象的产物，“自然人”与“理性人”尽管有其一定的事实、逻辑或心理依据，比起“宗教人”来也有相当的进步，但仍然搀杂了许多类比的和思辨的成分，缺乏充分的和透彻的说服力。而且，无论是“宗教人”，还是“自然人”和“理性人”，都宣称自己的是“永恒不变的”和“普遍一致的”人性。只有“社会人”才第一次将人性的视角从天上转换到人间，第一次不再借助于丰富的想象或抽象的思辨而是借助于现实生活的分析来说明人的形成与人的本性，从而将对人的观察和分析放入到丰富多彩的社会历史生活中去，解构了历史上永恒不变的和普遍一致的人性假设。其次，从思想内容上说，它们是一个从贫乏到丰富、由思想前提到思想结果的过程。“宗教人”就是由一则创世神话“给定”的，既没有说明也没有论证，更没有辩驳。“自然人”也是以一种无可争辩的断言形式出现的，但是却得到了比较系统的展开论述。“理性人”本身是理论思辨的成果，而不是作为一个思考的大前提出现的。围绕着“理性人”，许多的思想家进行了艰苦的理论工作，开展了大量的研究。“社会人”更是如此，无论是在实证主义者孔德那里，还是在马克思主义经典作家那里，对人的社会属性的论述与对生产方式、生活方式及社会形态等的论述密切结合在一起。也正是由于在人的形象方面的认识有这么一个不断进步和丰富的过程，建立于其上的教育理论也才能不断地得到系统化、深化和发展，从而不断地建构新的和更加文明的教育生活。

尽管教育知识传统中的人的形象各有其独特的视角，且从“宗教人”到“社会人”有一种历史的进步性，但是，无论是“宗教人”、“自然人”还是“理性人”和“社会人”都有其不可忽视的理论缺陷。“宗教人”的理论缺陷主要在于：首先，不能合理说明上帝究竟是如何创造出芸芸众生以及原罪究竟是怎样形成和代代相传的。在一个理性化的现代社会，不能合理地说明这些，所谓的“赎罪”、“忏悔”、“拯救”、“超越”等就毫无意义。与此相关，宗教教育的一切，从目的到方法，从空间布局到师生交往方式，都会失去其最基本的依据。其次，宗教人的形象还忽视了人的世俗生活需要，忽视了社会政治、经济等力量对人和教育的现实控制，具有浓厚的幻想色彩。再次，建立在“宗教人”形象基础上的教育把教育价值看成是绝对的，不容置疑的。这种教育在现实政治或宗教势力的操纵下往往打着拯救或提升人性的幌子压迫人性。如果考虑到不

同民族在自己的精神生活史中形成了不同的宗教，宗教人的形象就更加显得模糊不清。

“自然人”的致命理论缺陷在于：作为个体的人本身是否具有某种“自然本性”或“固有的”内在联系和发展趋向？今天，人们一般会从两个方面对这个问题给以肯定的回答，一是从遗传学的角度，另一是从心理学的角度。从遗传学的角度，人们可以用有关基因问题的最新研究进展说明，个体在出生之前确实已经通过遗传从亲代那里接受了一些行为倾向。从心理学的角度，人们可能会举皮亚杰（Piaget, J.）等人关于儿童认知发展、道德发展等的研究来说明人是有着普遍的本性的。然而，这些遗传学和心理学的回答都是不充分的：人的遗传素质与他/她的现实行为取向方面并没有直线的因果联系；皮亚杰研究结果的普遍适用性已经遭到了致命的反驳。即使人类自身存在着某种固有的发展倾向，但是教育的目的却不只于“促进”发展，还包括“引导”和“规范”发展。从一定意义上说，后者才是教育更加重要的方面。上述对于“自然人”的现代辩护听起来很有道理，然而，它们最多只是说明了人的发展的生物学基础和心理学基础，而不能说明人的发展的所有现实性与未来可能性，更不能解释现实生活中人的发展的全部复杂性。要求教育遵循某种意义上的“自然本性”是对的，要是要求教育跟随在“自然本性”的后面亦步亦趋是绝对错误的。这样做，就等于从根本上取消了教育。

“理性人”的理论缺陷主要表现在：不能合乎逻辑地证明“先验理性”、“先验范畴”或“先天图式”的存在。不错，我们作为人类的存在，总是有一定的思考能力，有一些也不知怎么就掌握的概念范畴或信息加工模式。因此，可以毫不迟疑地认为，我们作为人类的存在，确实是“有理性”的。但是，我们如何能够从“有理性”的日常经验中就推论说我们的“本性”就是“理性”呢？一个同样明显的事实是，我们作为人类的存在，不仅是“有理性”的，而且也是“有感情”、“有欲望”的。我们能不能从中推论说，我们的“本性”就是“爱”、“恨”或其他非理性的东西呢？理性主义者如笛卡儿和康德都认为，既然我们能够在后天的生活中接受一些“概念”、“范畴”，或形成一些“图式”，那么我们必有一些最最基本的和原初性的“概念”、“范畴”或“图式”，这些东西就是“先验的”，表征着人类的理性本质。可是，我们又如何知道在这些“最最”基本的和原初性的“概念”、“范畴”或“图式”背后，没有“最最最……”基本的和原初性的“概念”、“范畴”或“图式”呢？作为一个凡人，我们如何能够辨认“先验的”与“经验的”之间的逻辑界限呢？如果在这方面有困难，我们又能如何自信地宣称“先验理性”、“先验范

畸”或“先天图式”的存在呢？

“社会人”的理论缺陷主要是：尽管说，“离开了社会，人就不成其为人”，但是，人却并不是社会政治和经济生活的“产物”。这是因为：社会的政治关系和经济关系与个体人的生成之间并不存在着孔德所说的“线性决定关系”，否则，我们如何解释那些历史上冲出自己阶级或家庭牢笼的事件呢？如何解释那些“不义而富且贵，于我如浮云”的人和事呢？这就是说，一定社会的政治和经济关系对于人的生成的影响只能通过被影响者自己的主观解释来达到目的。因此，与其说，人是社会政治和经济生活的“产物”，毋宁说，人是他自己的“产物”，是他自己所“计算的”“社会关系的总和”。

正是由于教育知识传统中占主导地位的人的形象存在着上述理论上的缺陷，所以建立在它们基础上的教育理论和实践传统也存在着不少的问题：“宗教人”教育悲观厌世、虚无缥缈；“自然人”教育软弱无力、难以实施；“理性人”教育严厉冷酷、缺乏爱心；“社会人”教育急功近利、扼杀个性。不幸的是，20世纪末和21世纪初，我国教育理论研究和实践中“人的形象”正是这样一个“十足的大杂烩”：在教育终极目的厘定上，人文主义者往往以“宗教人”形象为基础，呼吁对人生的关怀和对人性的提升；在教育功能的预期中，现实主义者往往以“社会人”形象为基础，主张培养“劳动者”和“接班人”；在教育管理和课程建设中，理性主义者往往以“理性人”的形象为基础，强调严格纪律和科学训练；在教学过程和方法上，心理主义者往往以“自然人”形象为基础，提倡“遵循儿童的身心发展规律”。这种支离破碎的人的形象，只能产生支离破碎的教育理论和无所适从的教育实践，培养出在内心精神世界和外部社会关系方面同样支离破碎的人：正邪不分，良莠不辨；唯我独尊，麻木不仁；急功近利，俗不可耐。因此，我们必须重塑教育知识中人的形象，以便为新世纪的教育理论和实践提供新的人性论基础。

### 三、重塑教育知识中人的形象

从历史上看，单独重塑教育知识中“人的形象”是不可能的，因为它总是与广泛社会生活中人类自我意识的变革密切结合在一起：既是人类自我意识变革的一个必要组成部分，又是推动人类自我意识变革的一个重要途径。因此，重塑教育知识中“人的形象”也就意味着：深入地考察广泛社会生活领域中人类自我意识的变革，并将其应用到教育理论的建构和教育实践的变革中来。

#### （一）“游戏人”的形象

“游戏人”（Homo Ludens）的形象萌芽于18世纪，形成于20世纪

初,在当前这个“后工业”或“后现代”社会正受到越来越多人们的认可和青睐,但尚未对教育知识和实践产生广泛的影响。

就在18世纪“理性人”刚刚代替“自然人”成为欧洲文化中占主导地位的人的形象的同时,席勒(Schiller, F. C. S.)就精辟地指出,“只有当人是完全意义上的人的时候,他才游戏;只有当人游戏时,他才是完全是人。”<sup>①</sup>这段话恐怕是对人的游戏本性最早和最经典的表述。在席勒这里,“游戏”已经不只是一种儿童的“娱乐”或“玩耍”,而是人类的自由本性和完整人格充分展现的途径与证明。在一定意义上,“游戏”就意味着“人的诞生”和“人性的复归”。18世纪以后,游戏就一直成为欧洲思想家们所关注的文化主题,19世纪的一些教育学家如福禄培尔也非常重视游戏在教育过程中的作用。但是,无论是当时的思想家们还是教育学家们,都没有能够明确提出“游戏人”的概念。这个概念直到20世纪初才由荷兰文化史学家赫伊津哈(Huizinga, J.)正式提出。他说,“一个比我们更为愉悦的时代一度不揣冒昧地命名我们这个人种为:Homo Sapiens(理性的人)。在时间的进程中,尤其是18世纪带着它对理性的尊崇及其天真的乐观主义来思考我们之后,我们逐渐意识到我们并不是那么有理性的;因此现代时尚倾向于把我们这个人种称为Homo Faber,即制造的人。尽管faber(制造)并不像sapiens(理性)那么可疑,但作为人类的一个特别命名,总不是那么确切,看起来许多动物也是制造者。无论如何,另有第三个功能对人类及动物生活都很贴切,并与理性、制造同样重要——即游戏(Playing)。依我看来,紧接着Homo Faber,以及大致处于同一水平的Homo Sapiens之后,Homo Ludens,即游戏的人,在我们的用语里会据有一席之地。”<sup>②</sup>显然,在赫伊津哈这里,“游戏人”是作为一种新人的形象出现的,是与“理性人”与“制造人”相对而言的。

“游戏人”形象的主要特征是:第一,人人都喜爱游戏。游戏是人类的一种原始冲动,其他的一些冲动,如认识的冲动、宗教的冲动、功利的冲动等,都只不过是游戏冲动的外在表现。游戏的冲动不仅表现于人类的儿童时期,而且贯穿人的一生。第二,人人都生活在游戏之中。生活由一系列不同类型的游戏构成,活着就意味不断参与游戏和创造新游戏。就是一些非常严肃的社会活动,如政治、经济和科学研究等,也都拥有着大量游戏的成分:装扮、自居、陶醉、外在的关注、规则与自由之

① 席勒著:《审美教育书简》,冯至、范大灿译,北京大学出版社,1985年,第80页。

② 赫伊津哈著:《游戏的人》,多人译,中国美术学院出版社,1996年,第1页。

间的适度张力等。上面所说的“宗教人”、“自然人”、“理性人”、“社会人”的形象也只不过是不同历史时期的人类为自己所设计的不同的游戏角色而已。第三，人人都是“游戏者”。理解人，就是理解人所参与的游戏；反过来，理解了人所参与的游戏，就理解了游戏中的人。第四，人人只有在游戏中才能“成为”和“看到”他们自己，才能避免司空见惯的“异化”危险。总之，“游戏人”的假设认为，游戏不仅是日常生活中的一类普通娱乐活动，而且是人类共有的本性，是人作为人类存在的基本方式，是人类各种文化的“母体”。

从“游戏人”的角度来看教育，似乎一切都改变了：一切严肃的都是诙谐的；一切神圣的都是日常的；一切永恒的都是瞬间的。首先，既然人人都是游戏者，人人都生活在游戏之中，那么，教育本身究其实质只不过是人类多种多样游戏活动中的一种。或者说，人们“在教育中游戏”（playing in education）、“通过教育游戏”（playing by education）、“为了教育而游戏”（playing for education）。参与教育游戏，享受教育游戏所给予的愉悦，是人类参与教育活动的另一种“目的”。这种目的超越任何功利的考虑，如人类的启蒙、社会的发展、个体的幸福等。其次，既然人人只有在游戏中才能“成为”和“看到”他们自己，那么，以人的培养为己任的教育就应该充分地展现其“游戏性”<sup>①</sup>，使教师和同学们的整个身心经常地处于一种游戏状态：自由、自愿、自足、平等、合作、投入和忘乎所以。从一定意义上说，教学活动中游戏状态的缺乏是造成教师厌教和学生厌学的一个主要原因。游戏的精神应该渗透到教育活动的方方面面。再次，既然人人都有游戏的冲动，人人都喜爱游戏，人人都是游戏者，那么教师与学生之间的关系就是一种游戏者与游戏者之间

① 在国内，最早提出“教育的游戏性”概念的是华中师范大学的吴航博士。在此之前，人们主要是从幼儿教育的角度来研究“游戏”与“教育”的关系。她在其非常出色的博士学位论文《游戏与教育——兼论教育的游戏性》（2001）中提出，“游戏性：即自主的精神、平等的精神以及在自由与限制之间保持适当张力的精神。”在该论文中，吴航未对“教育的游戏性”进行明确界定，只是说明“教育的游戏性则更集中地体现在具体直接的教育过程之中”。吴航提出了三点“教育过程的游戏性内容或表现”：“提供并创设一个宽容、开放的社会—文化—心理环境”；“挖掘、开发具体教育过程中恰当的节奏”；“赋予师生交往以某种程度的平等精神”。参见吴航的博士学位论文《游戏与教育——兼论教育的游戏性》，打印稿，第73~87页。我这里所说的“教育的游戏性”不仅仅局限于教育过程方面，而是对教育总体性质的一个判断，与“教育的历史性”、“教育的社会性”等相对而言。

的平等关系，双方必须共同创造一种游戏的氛围，承担游戏过程中各自的角色，理解和共同维护游戏的规则，并根据游戏双方的需要不断地重新修订这种规则。最后，既然人人都是游戏者，教育对人的培养就不仅仅止于“劳动者”和“接班人”，因为他们只不过是在特定社会历史背景中从事特定经济和政治游戏的人。教育的根本目的是要帮助人们理解其游戏本性，促使他们形成“公平游戏”（fair play）的责任意识和能力。

## （二）“文化人”的形象

“文化人”（Homo Cultus）的形象是19世纪末20世纪初借助于大量的人类学反思形成的一种新人的形象。卡西尔的“符号人”<sup>①</sup>也就是一种“文化人”。与“游戏人”的形象一样，“文化人”形象的诞生也是为了批判此前出现的各种人的形象，特别是“理性人”的形象。正如格尔兹（Geertz, C.）所说：“18世纪的人类形象，是脱去文化外衣后出现在我们面前的赤裸裸的智者，而19世纪末20世纪初的人类学用穿上文化外衣出现的变形动物的形象代替了前一种人类形象。”<sup>②</sup>20世纪中后期，“文化人”也逐渐成为支配人类自我意识的一种基本假设，对于哲学、政治学、经济学、心理学和教育学等广泛的知识领域产生影响。

“文化人”形象的基本轮廓是：第一，人是文化的产物，而不是上帝的或自然的产物；不仅我们的观念、价值、感情和行为模式是文化的产物，就是我们的感觉方式、思维方式以至整个神经系统都是文化的产物。第二，人性就是文化性。“毫不隐讳地说。……不存在独立于文化之外的人性。没有文化的人不会是戈尔丁（Golding）《苍蝇之王》中不得不依赖原始动物本能的聪明的野蛮人；也不是启蒙时期原始主义的自然贵族，或甚至不像古典人类学理论可能暗示的那种出于某种原因没有能够充分发挥自己才智的内秀的类人猿。没有文化的人类将是几乎没有什么有用本能的无可救药的怪物，它们只有极少可知的情感，缺乏智力：智力上的残疾人。”<sup>③</sup>第三，因为人类生存于其中的文化是多样的，因而人性也是多种多样的，长期以来人们所信以为真的人性的统一性是虚幻的；同

① 卡西尔说：“我们应当把人定义为符号的动物（animal symbolicum）来取代把人定义为理性的动物。只有这样，我们才能指明人的独特之处，才能理解对人开放的新路——通向文化之路”。参见卡西尔著：《人论》，甘阳译，上海译文出版社，1985年，第34页。

② 格尔兹著：《文化的解释》，纳日碧力戈等译，上海人民出版社，1999年，第44页。

③ 格尔兹著：《文化的解释》，纳日碧力戈等译，上海人民出版社，1999年，第56页。

时，因为人类生存于其中的文化是不断变化的，因而人性也是不断变化的，不存在永恒不变的人性。第四，既然人是文化的产物，人性就是文化性，那么和人打交道就是和他所属的文化打交道，理解一个人也就意味着理解他所代表的文化，侮辱一个人也就是侮辱了他的文化系统中引以为荣的东西。人与人之间的关系事实上是一种文化际的关系，而不是两个赤裸裸的肉体或理智主体之间的关系。

从“文化人”的角度来看教育，我们可以获得许多新的见解。既然是文化的产物，人性就是文化性，那么文化本身是具有教育意义的：多姿多彩的文化塑造了无限丰富的人类和人性；积极健康的文化造就了健康积极的人类。既然是文化的产物，人性就是文化性，那么教育从其基本意义上说，就是一种使人“文化化”的过程。正如斯普朗格（Spranger, E.）所说：“教育也是一种文化活动，这种文化活动指向不断发展着的主体的个性生命生成，它的最终目的，是把既有的客观精神（文化）的真正富有价值的内涵分娩于主体之中。”<sup>①</sup>既然不存在统一的和永恒不变的人性，那么教育作为一种人道主义事业就应该关注具体历史文化时空中的人，就应该帮助学生理解多元文化背景中的人性多样性，克服种种的文化中心主义，真正学会尊重和欣赏异文化中的他者。既然人都是文化的产物，人的一言一行都体现着他/她所生活于其中的文化，那么师生之间交往的过程就是一种跨文化交往和对话的过程，这种交往和对话的质量取决于双方对彼此文化的了解和理解程度。由此可见，比起传统教育知识中人的几种形象而言，“文化人”的形象能够引导教育理论和实际工作者理解教育活动的历史性、具体性、相对性和复杂性。

### （三）“制造人”的形象

比起“游戏人”和“文化人”来说，“制造人”（Homo Faber）并非是一种“新人”形象。因为早在18世纪，美国近代自然科学家、著名的《独立宣言》的起草者富兰克林（Franklin, B.）就提出了这个概念。19世纪中叶，马克思再次提到这个重要的概念。他说：“劳动资料的使用和创造，虽然就其萌芽状态来说，已为某几种动物所固有，但是这毕竟是人类劳动过程中独有的特征，所以富兰克林给人下的定义是‘a toolmaking animal’，制造工具的动物。”<sup>②</sup>这里之所以把“制造人”作为一种“新人”形象提出来，主要是因为这个概念与“游戏人”和“文化人”的概念一样，在20世纪很少受到人们的关注，因此仍然不失为一种“新

① 转引自邹进著：《现代德国文化教育学》，山西教育出版社，1992年，第102页。

② 《马克思恩格斯全集》，第23卷，人民出版社，1976年，第204页。

人”的形象。

由于“Faber”有“劳动”之意，所以“制造人”也可以大致译为“劳动者”。“制造人”或“劳动者”形象的基本特征主要有：第一，人是“制造”或“劳动”的动物。正是在制造或劳动中，人与动物相区分，人成为他自己。关于这一点，恩格斯有着大量的论述，如“它<sup>①</sup>是一切人类生活的第一个基本条件，而且达到这样的程度，以至我们在某种意义上必须说：劳动创造了人本身。”“人类社会区别于猿群的特征是什么呢？劳动。……劳动是从工具的制造开始的。”“一句话，动物仅仅利用外部自然界，简单地用自己的存在在自然界中引起变化；而人则通过他所做出的改变来使自然界为自己的目的服务，来支配自然界。这便是人同其他动物的最后的本质的区别，而造成这一区别的也是劳动<sup>②</sup>。”<sup>③</sup>第二，人从其天性上说是喜欢制造或劳动的，制造或“劳动需要”也是人的一种基本需要<sup>④</sup>。人正是通过制造或劳动来建立起他/她与自然界、他人及其自己的现实关系，“表现”和“确证”自己的“类特性”和“主体性”，并逐渐地形成和改造着他自己。第三，人对制造或劳动的厌恶、懈怠和反感以及人在劳动过程中“类特性”和“主体性”的丧失，主要是异化劳动的结果。所谓异化劳动，主要是指劳动的对象、产品和整个劳动过程的管理都与劳动者相分离，并且成为压迫劳动者的外在力量。异化劳动不仅造成了劳动者与劳动的对立，而且造成了人与人之间以及人与他的“类本质”之间的对立。

“制造人”形象能够给予教育理论和实际工作者的启发主要在两方面：一方面是启迪我们重新看待手工或劳动课在教育中的地位和作用，重新思考马克思主义关于“教劳结合”的思想；另一方面则启迪我们更深入地思考为什么从古到今教育领域中普遍地存在着“教师厌教”和“学生厌学”的问题。手工课或劳动课是近代以来中小学校比较常见的一种课程类型，但却并不在课程体系中占重要地位。人们主要是想用这些

① 指“劳动”——引者注

② 恩格斯在手稿的页边上用铅笔写着：“加工制造”。由此可见，恩格斯这里所用的“劳动”就是“加工制造”一词的同义语。参见华东师范大学教育系编：《马克思恩格斯论教育》，人民教育出版社，1986年，第335页脚注。

③ 《马克思恩格斯选集》第三卷，人民出版社，1972年，第508、513、517页。

④ 马克思区分了“劳动需要”和“劳动需要以外的需要”两个概念。简而言之，“劳动需要”即指人类在劳动过程中作为劳动主体所产生的展现自己“类特性”如“自由”、“自觉”活动的需要，“劳动需要以外的需要”则是指由其他社会势力如私有制强加给劳动者的“外在的需要”。

课程培养青少年一代正确的劳动态度，向他们传递一些基本的制作或劳动技巧，并同时进行思想品德教育。从“制造人”或“劳动人”的假设来看，手工课或劳动课的课程目标不能仅仅局限于这些具体发展目标的达成，更重要的是要满足青少年一代的劳动或制造需要，为他们提供一个表现、反思和确证自己主体性和“类特性”的大好机会。由此，我们才能更深刻地理解马克思主义经典作家有关“教育与生产劳动相结合是促使人的全面发展的唯一方法”的命题。这是因为，所谓人的全面发展，就其实质而言，就是人的自由自觉的类本性得以充分实现的状态。因此，实现人的全面发展也就必然意味着通过劳动使得人们更好地“占有”和表现其类本性。反过来说，如果学校的一切活动都不包括制作、劳动，或者说学校的那些制造或劳动都是处于一种异化状态，那么学校中的教师与学生就会像工厂的职工一样感受到“自我牺牲”、“自我折磨”和“自我丧失”。

总之，比起“宗教人”、“自然人”、“理性人”、“社会人”来说，人更像是“游戏人”、“文化人”、“制造者”或“劳动人”。人的宗教情怀、自然性情、理性偏好、社会倾向无不可以通过“游戏”、“文化”、“制造”或“劳动”范畴而得到解释或重新解释。从“游戏人”、“文化人”与“制造人”的角度来看，人或人的本性是“生成的”而不是“给定的”，是“多样的”而不是“同一的”，是“异质的”而非是“均质的”，是“开放的”而不是“封闭的”，是“变化的”而不是“僵化的”。所以，在人性及建立于其上的人的形象问题上，教育理论和实际工作者必须永远持一种多样的、开放的和灵活的态度，不断地用新的眼光来打量人、思考人和培育人。

### 第三节 人的境界与教育

人不仅力求“活着”，而且力求“体面地活着”，“有意义地活着”，力求“过一种高尚的生活”。教育作为一种人道主义的事业，其价值不仅仅在于维持个体直接的生命活动，也在于使个体生活得更有意义、更高尚。这就与人生的境界有关。

在汉语语境中，“境界”原指“疆界”或“疆域”，如《后汉书·仲长统传》中所言，“当更制其境界，使远者不过二百里”，后来引申为“境地”、“景象”或“造诣”<sup>①</sup>。前者主要表征一种地理特征，后三者则主要反映一种生活状态、自然风景或专业熟练程度。“人生的境界”有两

<sup>①</sup> 《辞海》，上海辞书出版社，1989年，第625页。

层涵义：一层是指“人的内在精神修养所达到的水平或境界”<sup>①</sup>，或人性所能达到的高度；另一层是指人生活于其中的“心境”或“意义领域”。今人多在前一层意义上理解和使用“人的境界”，忽视了人生的境界不仅是人力求达到的某种“高度”，而且也是人愿意生活于其中的一种“状态”。不管如何，人生的境界关涉到人的精神世界或心灵世界，而不是指人的世俗的外在的东西。位高权重、富可敌国的人未必活得有境界；人微言轻、家境贫寒的人也未必没有高尚的灵魂。遗憾的是，在日常生活中，人们常常以世俗的功名来兑换人生的境界。这是人的堕落，而不是人的提升。教育的根本目的之一应该是不断地提升人生的境界，而不是引导人们的灵魂走向堕落。

追求高尚的人生境界，是自古以来人类最美丽的一种文化现象。为了达到这种美丽的人生境界，有的人甚至牺牲了自己的生命<sup>②</sup>。但是，要追求一种高尚的人生境界，首先就得回答什么样的人生境界是值得追求的。而要回答这个前提性的问题，又必须提出一个用以划分人生境界的标准，并为这个标准的合理性进行辩护。这就诞生了有关人生境界的学说或理论，它构成了人生哲学的重要组成部分。就像其他任何一种学说或理论一样，人生的境界学说也是多种多样的，几乎每一种人生哲学都有自己的人生境界理论，它们与一定的历史文化背景有着密切的关系。下面我们就介绍中外历史上几种有代表性的人生境界学说，然后就人生境界与教育的关系加以简要论述。

## 一、中国历史上的几种人生境界学说

中国历史上的儒、道、佛三家都非常重视人生的境界，从不同的角度应用不同的标准提出了自己的人生境界理论。它们彼此之间互相辉映，互相补充，构成了中国古代人生哲学的一大景观，为中国人的内心生活提供了丰富的精神资源。

### （一）儒家的人生境界学说

纵观历史，无论是先秦儒家，还是汉以后的儒家，包括宋明以后及至当今的新儒家，都非常重视人性的修养和人生境界的提升。孔子明确以“道德”为标准将芸芸众生划分为“小人”和“君子”两大境界，又把“君子”再区分为“仁人”、“贤人”、“圣人”等不同的层次。其中，“圣人”“以天下为一家，以中国为一入”，可谓是人生的最高境界，很少有人能够达到。就“小人”和“君子”的区分而言，“君子周而不比，小

① 张立文著：《新入学导论》，广东人民出版社，2000年，第303页。

② 人总是要死的。如何对待自己的死亡，正体现了一个人人生所达到的境界。

人比而不周”<sup>①</sup>，“君子怀德，小人怀土；君子怀刑，小人怀惠”<sup>②</sup>，“君子喻于义，小人喻于利”<sup>③</sup>，如此等等。冯友兰先生根据人对于其所做之事的“觉解”程度，将人生划分为四个境界：“自然境界”、“功利境界”、“道德境界”和“天地境界”。在他看来，如果一个人做事只是出于“本能”或“社会的风俗习惯”，没有或很少有自己的觉解，那么他的人生境界就处于“自然境界”；如果一个人做事是出于自己的功利要求，那么他的人生境界就是“功利境界”；如果一个人做事是出于服务社会，具有严格的道德意义，那么他的人生境界就是“道德境界”；最后，如果一个人做事符合整个宇宙的法则或人类的利益，那么他就达到了最高的人生境界——“天地境界”或“哲学境界”。冯友兰认为，“这四种境界之中，自然境界、功利境界的人，是人现在就是的人；道德境界、天地境界的人，是人应该成为的人。前两者是自然的产物，后两者是精神的创造。”<sup>④</sup>显然，“自然境界”和“功利境界”是人人不学而能的事，“道德境界”和“天地境界”则是必须经由刻苦的学习和实践才能达到的。比较起来，冯友兰的“四境界”其实与孔子境界学说没有多大的差别。从标准上看，冯友兰所说的“觉解”也就是一种“道德期待”或“价值预设”，与孔子所坚持的标准没有什么实质性区别；从类型划分上看，冯友兰的“功利境界”相当于孔子的“小人”境界，“道德境界”相当于孔子的“君子”境界，“天地境界”或“哲学境界”则相当于孔子的“圣人”境界，只是多了一个“自然境界”而已。而且，严格分析起来，所谓的“自然境界”还很难说是人生的一种境界。与其说它是人生的一种境界，不如说是人生最最原初的一种生命状态而已。

张立文以主体自由的程度为标准，根据现代社会的状况和需要，建构出人生的“五大境界”：“生命超越境”、“知行合一境”、“情景互渗境”、“圣王一体境”与“道体自由境”。“生命超越境”意味着人不仅只求一种生物学意义上的生命，而且追求一种不朽的生命，一种价值和意义的生命；“知行合一境”意味着追求一种主观境界和客观境界相统一的“理性的自由”；“情景互渗境”意味着追求一种高度的“审美的自由”；“圣王一体境”则意味着“善的优美境界”；“道体自由境”则意味着主体

① 《论语·为政》

② 《论语·里仁》

③ 同上。

④ 冯友兰著：《中国哲学简史》，北京大学出版社，1996年，第292页。

已经超越一切的支配和束缚，达到“完全自由的境界”。<sup>①</sup>张立文的这个分类应该是对马克思主义经典作家有关人类存在由自在、自为到自由境界的一个细致化、具体化，同时也反映出中国古代儒家人生境界理论对他的影响。在某种意义上，我们也可以将张立文的这种划分看做是儒家人生境界论与马克思主义有关人的学说在20世纪末结合的新尝试。

## （二）道家的人生境界学说

与儒家的人生境界学说不同，道家不是要教人经世致用，成贤成圣，而是要教人“越名实而任自然”，成为“真人”或“至人”。“真人”是道家最高的人生境界。不过，从现有文献来看，作为道家创始人的老子并没有使用“真人”这一概念，他使用最多的仍然是“圣人”这一概念，只是他理解的“圣人”与儒家理解的“圣人”有了质的差别，前者强调“为而不恃，功成而不处”<sup>②</sup>，“处无为之事，行不言之教”<sup>③</sup>，后者则强调“为天地立心，为生民立命，为去圣继绝学，为万事开太平”<sup>④</sup>。显然，老子所言的“圣人”已是一种全新意义上的人格理想了，庄子后来明确将这种人格理想称为“真人”。“何为真人？古之真人，不逆寡，不雄成，不谟士。……古之真人，其寝不梦，其觉无忧，其食不甘，其息深深。……古之真人，其状义而不明，若不足而不承，与乎其觚而不坚也，张于其虚而不华也，……忘乎其言也。”<sup>⑤</sup>这种“真人”境界就是庄子所说的“天地与我并生，而万物与我为一”<sup>⑥</sup>的境界，也就是老子所向往的“婴儿”境界，无知无欲，无争无执，见素抱朴，无为而为。如果说，儒家的人生境界理论是教人做“加法”（“益”）或有所担当的话，那么道家的人生境界理论就是教人做“减法”（“损”）或不断舍弃。对于处于世俗社会中的人来说，道家从人的自然性和本体性出发提出的“真人”是一种更难达到的人生境界。但是，这并非说明道家的人生境界理论没有意义。事实上，在中国人的历史生活中，道家的人生境界理论与儒家的人生境界理论一样，对于中华民族性格的塑造起到了很大的作用。

## （三）佛教的人生境界学说

与儒家、道家一样，佛教也非常讲究人性的修炼和人生境界的提升。但是，在人生境界划分的标准上，佛教又与儒家和道家有所不同。如上

① 张立文著：《新人学导论》，广东人民出版社，2000年，第312~320页。

② 《老子》第77章。

③ 《老子》第2章。

④ 《张载集》，中华书局，1978年版，第320页。

⑤ 《庄子·内篇·大宗师》

⑥ 《庄子·内篇·齐物论》

所述，儒家以德性为标准构建人生境界理论；道家则以自然性为标准描绘人生的阶梯。佛教则是以人生有没有摆脱轮回转世的痛苦为标准来论述人生境界的。佛教认为，人生的本相是“痛苦”（Dukkha），导致痛苦的根源是“欲望”（tanha）。因此，人生要想真正地摆脱痛苦，就必须彻底去除欲望。去除欲望的正确道路就是“八正道”——“正见”、“正思”、“正言”、“正业”、“正命”、“正精进”、“正念”和“正定”。“在那株菩提树下佛陀身上所发生的事情，也同样发生在每一位坚持修炼八正道直到最后一步的佛教徒身上。正如一架照相机，以前心灵的焦距对得不好，不过现在却调整好了。……心灵安住在其真实的状态之中。”<sup>①</sup>那些真正达到这种状态的人就达到了人生的最高境界——“涅槃”。“涅槃”是一种很难说清楚的概念，佛陀本人也拒绝给它一个正面的描述或阐释。从字源学上看，它的意思就是“吹熄”或“熄灭”。从其引申意义上看，它意味着“圆寂”或“圆满”，即造成人生痛苦的私欲都已经燃烧殆尽，一切束缚无限生命的东西统统不存在了，生命之花向无限的宇宙绽放。但是，在是否人人都可以经过上述八项修炼达到“涅槃”境界的问题上，不同的宗派有不同的见解。总的来说，有两种基本的立场：一种认为只有少数人能够达到这一境界，多数人是不可行的；另一种认为人人都有佛性，因此人人都可以凭借自己的努力达到这一境界。我国本土的禅宗就是持后一方面的立场。禅宗认为，“我即佛”、“佛即我”，“一切般若智，皆从自性出，不从外人”<sup>②</sup>。因此，只要人人坚持修炼，坚定信仰，就可以达到目的。禅宗的这一主张对宋明时期的理学影响很大。程颢的《秋日》诗即反映了这种禅定境界：“闲来无事不从容，睡觉东窗日已红。万物静观皆自得，四时佳兴与人同。道通天地有形外，思入风云变态中。富贵不淫贫贱乐，男儿到此是豪雄。”显然，比起儒家的“圣人”、道家的“真人”境界来，佛教的“涅槃”境界特别是禅宗的“禅定”境界是更容易达到，因而也最具有大众性的，对于中国人的日常生活影响也更深。

综上所述，中国历史上的儒、道、佛三家都强调人生境界的提升，但其根本目的有所不同：儒家强调人生境界的提升是为了让人们经天纬地，建功立业；道家强调人生境界的提升是为了让人们见天知性，返朴归真；佛教强调人生境界的提升是为了教人们破除心障、追求圆满。然而，儒、道、佛三家在人生境界学说中也有一些共同或相似的地方，如

① 史密斯著：《人的宗教》，刘安云译，海南出版社，2001年，第112页。

② 《坛经·般若品》

都认为人人可以不断地提升自己的生存境界，都强调主观自觉和刻苦努力在提升人生境界中的核心作用，各自的人生境界学说都与日常的人性修炼有着密切的关系等。因此，深入地研究这三种人生境界学说，对于理解中国传统文化和国民性，重构新时代的人生境界理论，无疑具有重要的意义。

## 二、西方历史上的几种人生境界学说

西方历史上各种不同的哲学或宗教派别也都在自己的人生理论中阐发了人生境界的思想。下面我们简要地介绍几种比较成型的人生境界学说，并将其与上述几种中国历史上的人生境界学说加以比较。

### （一）亚里士多德的人生境界学说

古希腊哲学家亚里士多德是古代最伟大的思想家，古希腊时期最博学的人物。他不仅在自然科学和社会科学方面作出了卓越的贡献，在人文学科方面也颇有建树。他的《论灵魂》不仅仅是一部“心理学”的著作，而且也是一部非常重要的人生哲学著作。在该书中，亚里士多德认为，所有有生命的存在都有灵魂，而灵魂又有三个等级，从低到高依次是“植物灵魂”、“动物灵魂”和“人的灵魂”。“植物灵魂”的基本功能是“营养”和“生殖”，“动物灵魂”的基本功能除了“营养”和“生殖”外，还有“感觉”、“知觉”和“欲望”，“人的灵魂”不仅仅具有“植物灵魂”和“动物灵魂”的全部功能，而且还具有它们所不具备的“理性”的功能。亚里士多德认为，理性是人类的本性，理性的沉思能带给人们最大的幸福。对于人类个体而言，每一个人都同时具备这三种不同的灵魂，并且分布在身体的不同部位：植物灵魂存在于“腹部”，动物灵魂存在于“胸部”，理性灵魂存在于“头部”。因此，人生也就相应地有三种依次提高的境界：有的人生活在“腹部”的境界，具有营养和生殖的要求，整天只知道吃喝与性，除此以外就再也找不到什么有意义的事情可做；有的人生活在“胸部”的境界，具有感性认识 and 情感生活的需求，不仅从吃喝与性生活中寻找快乐，而且也从经验认识 and 情感生活中体验快乐；有的人生活在“头部”的境界，具有理性思考的冲动，善于从理性的生活形式中获得愉快、幸福和美感，从而达到最高的生命境界。他明确提出，“对于人，符合于理性的生活就是最好的和最愉快的，因为理性比其他任何东西都更加是人。因此，这种生活也是最幸福的。”<sup>①</sup>达到这种境界的人，其对于营养、生殖、感觉和情感的需要也都因理性的

<sup>①</sup> 北京大学哲学系外国哲学史教研室编译：《古希腊罗马哲学》，商务印书馆，1982年，第328页。

监督和调节而变得和谐和健康。显而易见，亚里士多德划分人性境界的标准是“理性”或“理性化的程度”。最有理性并严格按照理性来生活的人就是最有境界的人。

## （二）克尔凯郭尔的人生境界学说

克尔凯郭尔（Kierkegaard, S. A. d）是19世纪上半叶丹麦的一位重要思想家，存在主义哲学的先驱者之一。与笛卡儿时代以来的理性主义哲学传统不同，他明确地将个人的存在作为哲学的出发点。他认为，每一个人都有自己独特的个性，都是一个与其他所有存在物不同的独特的存在。每一个人所生活的世界也只能是他自己所体验到的世界，不同的人命定地生活在不同的世界之中。因此，谁要想理解人，就必须理解具体的、感性的和活生生的个体及其所体验的世界，而不能满足于抽象的和普遍的人性，更不能以后者来代替前者。“人们可以说，我是个体的一刹那，但我不愿意是一个体系中的一章或一节。”<sup>①</sup> 克尔凯郭尔认为，作为“个体的”或“孤独的”人，人在走向上帝的道路上可能经历三个阶段，也是人的三种不同的生活方式或三种不同的生活境界，彼此之间有着质的不同<sup>②</sup>。他把第一阶段称为“审美阶段”，其典型生活方式为莫扎特（Mozart, W. A.）歌剧《唐·璜》中的唐·璜的生活方式，其主要特点是生活完全为感觉、冲动、欲望和情绪所支配，生命整天沉溺于感性的享乐甚至是粗野的肉欲之中。处于这种境界的个体生活堕落、道德败坏、行为卑鄙，但他自己有时却并不这么认为，甚至会将这种没落的生活方式称做“浪漫”、“自由”或“个性解放”。第二阶段是“伦理阶段”，其典型的生活方式就是“苏格拉底”的生活方式，其主要特征就是：个体的生活不再为感觉、冲动、欲望和情绪所支配，而是为理性所支配，愿意并能够切实遵守社会的伦理道德规范。在一些特殊情况下，如苏格拉底最后审判的情景中，个体甚至愿意为遵守某种社会的伦理道德规范做出自己的牺牲。第三阶段即“信仰阶段”，其典型的生活方式就是《圣经》人物“阿拉伯罕”<sup>③</sup>的生活方式，其主要的特点就是个体全部的生活为信仰所支配。如果在个体的生活中出现了伦理要求与宗教信仰的矛盾，那么个体一般会听从宗教信仰的吩咐和召唤而冲破伦理道德

① 转引自华尔：《存在主义简史》，商务印书馆，1962年，第3页。

② 刘放桐等编著：《现代西方哲学》（修订版），人民出版社，1990年，第597～589页。

③ 阿伯拉罕奉上帝的要求杀死了自己的儿子以塞亚作为祭品。这一行为是不符合道德律的，但是从宗教上说这是正当的牺牲行为。

的束缚。克尔凯郭尔认为，人生的这三个阶段或境界是一个从低级到高级的上升过程，其中宗教境界是最高境界，人只有在宗教境界中才能展现和体验真正的存在，才能够充分地实现自我。因此，人生境界的高低主要取决于个体与上帝之间关系的密切程度；人生道路总的来说就是不断地经由“感性”和“德性”走向“神性”的道路。但是，克尔凯郭尔同时认为，并不是所有的人都有可能达到最高境界的，只有少数人才能达到最高的境界。

### （三）尼采的人生境界学说

尼采是19世纪后半叶欧洲和人类最伟大的哲学家和思想家之一，是人类思想史上唯一一个“用榔头著述”的人。每一次阅读他的著作，总有心潮澎湃和激动不已的体验。他对于西方传统哲学、文化、伦理、教育乃至德意志民族性格的深刻批判具有普遍的人类学意义。然而遗憾的是，这些意义至今或者没有为人类所充分认识，或者是受到种种利益集团的误解。正如他自己所说，“我的时代还没有到来。”<sup>①</sup>

人的问题是尼采哲学的核心问题，他的著作中出现了“老人”、“走软索者”、“丑角”、“学者”、“诗人”、“旅行者”、“乞丐”、“术士”、“国王”、“教士”、“慈善者”等各种各样的人物形象。通过对这些人物形象的描述和分析，尼采对于形成于基督教文化背景中的人性有着深刻的观察与理解：自卑、委琐、奴性、阴暗、虚伪、柔弱、充满稀奇古怪和不切实际的幻想。他怀着极大的悲悯来批判这种人性，认为正是这种没有任何热度和力量感的人性导致了人的“堕落”和“蜕化”，而形成这种人性的文化根源就是长期以来统治整个西方世界的基督教。尼采对基督教的批判可谓是不遗余力和入木三分。他大胆地宣称“上帝死了”，宣称“我是基督教的死敌，我不主张把那数千年的厄运加在个人的头上”<sup>②</sup>。因此，人们应该抛弃历史形成的心理重负，遗忘基督教给予人们的种种禁忌、蛊惑和许诺，自信地走上一条自我超越和拯救的光明道路。

尽管人们称尼采是一个“悲剧哲学家”，但是他却并不是一个“悲观主义者”，他对人类的未来充满信心。他说：“人类之伟大处，正在于它是一座桥而不是一个目的。人类之可爱处，正在于它是一个过程与一个没落。”<sup>③</sup> 走过这座桥或这段路，人类就可以走到一个更高因而也更踏实

① 尼采著：《权力意志——重估一切价值的尝试》，张念东、凌素心译，商务印书馆，1991年，第41页。

② 同上，第19页。

③ 尼采著：《查拉斯图拉如是说》，尹溟译，文化艺术出版社，1987年，第9页。

的存在境界。在这个过程中，人类的精神要经过三种变形：从“骆驼”到“狮子”再到“婴儿”。所谓“精神”变为“骆驼”即是变得能够“坚韧负重”，这第一次的变形要求人类在主观意识领域里能够放弃自卑，显露疯狂，抛弃陈见，敢于冒险，拒绝帮助，不怕污蔑。这些要求对于基督教文化背景下形成的人类的孱弱精神来说是真正的“重负”，但是人类要想自救和自新，其精神就必须敢于承担这些以前从未承担过的“重负”。当人类的精神承载着这些重负走到沙漠以后，就发生了第二次变形——变为“狮子”。“在寂寞的荒漠中，发生第二个变像：在这里，精神变成狮子，他攫取自由，使自己成为荒漠之主。他寻找他最后的主人，他要与这最后的主人以及最后之神决斗，与巨龙决战以夺取根本的胜利。”<sup>①</sup>精神转变为“狮子”后，就拒绝所有的“你应该……”，而用自己全部的力气说“我要……”，从而为新的创造而赢得自由。最后，人类的精神又发生第三次变形，从“狮子”转变为“婴儿”——一种真正可以创造新生命和新价值同时又代表着新价值和新生命的状态。“小孩是天真与遗忘，一个新的开始，一种游戏，一个自转的轮，一个原始的动作，一个神圣的肯定。”<sup>②</sup>这样，通过三次转变，人类精神终于不再受外在的奴役，成为了它自己，赢得了它自己，同时也可以自由地创造它自己，讴歌它自己。

尼采称这种完成了精神三变、达到婴儿境界的人为“超人”——一种理想的人格形象和最高的人生境界。然而，人们对尼采的“超人”形象有很多误解：有的人认为他是一个“统治者”；有的人认为他是一个“德意志种族主义者”；有的人认为他是一个人类的“新偶像”；等等。其实，这些看法都是错误的，是望文生义和牵强附会的结果。事实上，对于超人“是什么”，尼采自己有着清晰的说明。“现在，我教你们什么是超人！超人是大地之意义。”<sup>③</sup>“现在，我教你们什么是超人：他便是这大海；你们的大轻蔑可以沉没在它的怀里。”<sup>④</sup>“现在我教你们什么是超人：他便是这闪电，这疯狂！”<sup>⑤</sup>陈鼓应认为：“归结地说，尼采所谓的超人，乃是敢于作一切价值转换的人，敢于打破旧的价值表，特别是基督教的价值表，并且以其丰富的生命力创造新价值的人。”<sup>⑥</sup>毫无疑问，

① 尼采著：《查拉斯图如是说》，尹溟译，文化艺术出版社，1987年，第22页。

② 同上，第23页。

③ 同上，第7页。

④ 同上，第7页。

⑤ 同上，第8页。

⑥ 陈鼓应著：《悲剧哲学家尼采》，三联书店，1987年，第210页。

“超人”与政治强权、偶像崇拜或种族主义没有任何关系。实质上，“超人”就是完成了精神三变之后所诞生的新人，或者说，是在精神或价值层面上超越了原有人类的新人类。从“人”经过精神三变到“超人”，既是个体境界的提升，也是整个人类存在境界的提升。

由上述三种西方历史上人生境界学说来看，亚里士多德所说的“腹部境界”和“胸部境界”类似于克尔凯郭尔所说的“审美阶段”，其“头部境界”类似于克尔凯郭尔的“伦理阶段”，而克尔凯郭尔的“伦理阶段”和“信仰阶段”又类似于尼采的“人的境界”，至于尼采的“超人境界”则代表着一种全新的和最高的人生境界。由上述中外历史上的人生境界来看，彼此之间既存在着比较大的差别，也存在着一些类似的地方。就差别而言，不同的人生境界学说有着不同的划分标准、类型以及提升境界的方式；就类似的地方而言，都将过度的物质享受作为一种比较低级的人生境界来看待，道家、佛教以及尼采的人生境界学说都强调对现有文化价值观念的批判、超越或重构，并且都用“婴儿”来比拟最高的人格形象或人生境界。

### 三、人生的境界与教育

从现实情况来说，人们总是生活在各种各样的境界之中，很难要求所有的人都达到同一个境界。但是，从人们的主观愿望来说，每一个人在正常情况下都希望能够生活在“高处”，过一种“有境界”或“高境界”的生活。因此，教育应该将人生境界问题纳入到自己的视野之中，致力于强化人们不断地提高自己人生境界的愿望，帮助他们树立起提升人生境界的信心，并激励和引导他们不断地走向更高的人生境界。这是21世纪教育人道主义的一个重要任务。

#### （一）教育应该关注人生的境界问题

从性质上看，“人生境界问题”是一种人的“存在问题”，指与个体或人类存在境界相关的一组问题：“忽略”或“遗忘”了人存在的境界；从一种较高的境界向较低的境界“堕落”；从一种较低的境界走向较高境界时的“受阻”或“灰心丧气”；对什么是值得追求的人生境界发生“困惑”；等等。无论是哪一种情况，都会影响到人们追求和实现高尚的人生境界。从问题存在的方式上看，人生境界的问题不是一组“孤立的”人的存在问题，而是与其他的人的存在问题有着密切的关系，如人生的“人品”问题、“幸福”问题、“意义”问题、“自我认同”问题等。所以，一旦一个人在人生境界方面出了问题，就会影响到这个人的生活方式或存在方式；一旦整个社会在人生境界方面存在着严重的问题，就会影响到这个社会的生活方式乃至文明的进步。所以，作为个体幸福和社会发

展促进器的教育，特别是提倡“以人为本”的当代教育，没有任何理由不关注人生的境界问题。

历史上，许多著名的教育学家都非常关注如何通过教育来提升人生的境界问题。柏拉图在《理想国》中通过“洞穴中的囚徒”这一著名隐喻形象地说明，教育根本目的就是促使人们的“心灵转向”，就是要通过“教育力”将人们的精神或灵魂从“低处”引向“高处”，从“黑暗”引向“光明”，从“丑恶”引向“美好”，从“虚假”引向“真实”，从“意见”世界引向“理念”世界。这个过程实际上就是一个通过教育引导人生境界不断提升的过程。《大学》里主张的“三纲领”（“明明德”、“亲民”、“止于至善”）和“八条目”（“格物”、“致知”、“诚意”、“正心”、“修身”、“齐家”、“治国”、“平天下”），就其根本目的而言，就是要通过教育和学习，不断地追求和实现儒家所崇尚的人生境界。夸美纽斯在《大教学论》中，也从新教的立场出发，认为教育的根本目的不是为了“今世”服务，而是为了“来生”作准备。他所谓的“来生”，就是基督教所说的“天国”境界；教育为“来生”作准备，也就是要为个体达到“天国”境界作准备。他论述的一些具体教育目的（如“知识”、“德性”、“虔信”等）和提出的一些教学法都是服务于这个根本宏旨的，实际上都是帮助人们臻达天国境界的“阶梯”或“途径”。我国解放前的教育哲学家李石岑先生认为，教育的目的或功用就是提升人的境界，教育者只有明确了这一点，才算是真正理解了人生与教育的关系。他说：“生之无限，这是我们本来的面目，也是我们不断的欲求。这是第一境界。欲达到生之无限所需的功利现象，是为第二境界。从这种功利现象更进化，把第一第二境界都忘却，使道德宗教等的威严可以独立，如像是先天作用一般，是为第三境界。这些道德宗教和第一境界的结合，是为第四境界。而这第四境界却又同时为第一境界。由此循环演进，教育功用即存于第二境界至第四境界当中。……我们的生活至此乃日益丰富，教育和人生的关系，至此才明了真切。”<sup>①</sup>

然而，在现实的教育生活中，人生的境界问题基本上是被学生、家长甚至教育者们所忽略的。主要的原因在于：第一，现代社会的功利化。由市场、工具理性和个人主义所塑造的现代社会，是一个地地道道的功利主义和消费主义社会。在这个社会中，无论是国家还是个体，津津乐道的东西并不是其境界的高低，而是其占有物质财富的多少和市场购买力的大小。贫困问题、发展问题和保持竞争优势的问题，已经完全代替

<sup>①</sup> 李石岑著：《教育哲学》，上海商务印书馆，1925年，第23~24页。

了境界问题成为现代人优先考虑的问题。第二，现代教育的功利化。为了解决上述每一个国家、机构和个体所关心的优先问题，现代教育也基本上功利化了，成为满足国家和个体不断“增长”或“膨胀”的物质和社会需要的工具。人生的境界问题也基本上被排斥在国家和个体的教育视野之外。在学校中谈论人生的境界似乎已经成为一个非常奢侈或多余的话题。第三，现代教育理论的功利化。伴随着现代教育的功利化，现代教育理论的研究也功利化了，其核心的任务不是探讨如何培养人和提升人，而是探讨如何去塑造现代生产和现代生活所需要的劳动力及公民素质。非常明显的是，关于“劳动力”的教育和“公民”的教育，人们做了大量的研究，积累了很多的知识；然而，关于“人”的教育特别是关于人生境界的提升，研究者所受到的资助、所花费的时间与精力以及所获得的知识都是非常有限的。这种情况在很大程度上降低了教育者对人生境界问题的关注程度，导致教育者对人生境界及其与教育的关系所知甚少。

因此，现在和未来的教育应该比以往任何时候都更加关注人生的境界问题。所有的教育者都应该意识到，教育不仅应该是满足个体和社会发展需要的工具，也应该是不断提升个体生命境界并通过它引导社会发展的工具。所有的教育者都应该意识到，不关注人生境界问题的社会不是一个健全的社会；不关注人生境界问题的人生也不是一个健全的人生；不关注人生境界问题的教育更不是一种健全的教育。不健全的社会、人生和教育之间存在着一种“恶性循环”，从根本上威胁到个体的幸福和社会文明的进步。所有的教育者都应该意识到，未来自己所肩负的重大责任就是遏制这种几百年来形成的“恶性循环”，在社会、个体与教育三者之间建立起一种积极的“良性循环”。

## （二）人生境界的提升需要教育

教育应该关注人生的境界问题，同时人生境界的提升也需要教育，甚至可以说离不开教育。这是由人生境界提升过程的特点所决定的。从以上有关人生境界学说以及日常生活中的人生经验来看，人生境界的提升具有以下特点：第一，人生境界的提升是一种比较漫长的过程，不是一天两天就可以达到的，需要经过比较长的一个时期，有的甚至用了自己一生的时间来思考、探索和追求。那些历史上达到比较高的人生境界的人，也无不是从小就树立起比较远大的志向，有着比较良好的心境和坚忍不拔的意志品质。要提高整个民族和人类的生存境界，也必须从小抓起。第二，人生境界的提升是一个比较复杂和艰难的过程，否则，人人都可以轻而易举地达到比较高的人生境界，从而也就不存在人生境界

问题了。与此相反，人生境界的堕落到是不太困难的事情。很多时候，我们发现，一些曾经生活得比较有境界的人，在某些特殊的社会环境下，反而丧失了境界，成为很庸俗甚至很可鄙的人。因此，一个人要想最终提升自己的人生境界，实现人生的至境追求，就必须明白根本的方向在哪，实际的困难在哪，可能的危险在哪，适宜的办法在哪，如此等等。第三，人生境界的提升是一个内在的过程，而非是一个外在的过程，是一个不断觉悟的过程，而非是一个外在灌输的过程。如果一个人不能从主观方面理解和认同一种人生境界学说，那么即使他/她知道这种人生境界学说，也不可能按照它所指示的方向来不断地提升自己的人生境界。第四，人生境界的提升是一种不断实践的过程，而不仅仅是一种认识过程。一个人是否达到了某一种境界，不是看他/她说的怎么样，而是看他/她是否在日常生活和生产实践中经常地、反复地和自觉地按照那种境界的要求去做了。作为一种实践的过程，人生境界的提升经常受到种种因素的干扰，在人的主观意识中充满了思想斗争。要想克服干扰，在思想斗争中取胜，个体没有对某一人生境界的深刻认识和坚定信念是根本不可能的。所有这些特征，都说明人生境界的提升离不开教育，包括个体的自我教育。教育是人生境界提升的前提条件、内在动力和基本途径。

正是由于人生境界的提升需要教育，不同的人生境界的实现需要不同的教育，所以几乎每一种人生境界学说都有自己相应的教育观点或方案。就上述中外六种人生境界学说而言，除了克尔凯郭尔的教育思想不得而知外，其他五种人生境界学说都提出了自己的一整套教育主张。儒家的教育主张尽人皆知，无需赘言。道家的“绝圣弃智”、“绝学无忧”并非是完全不要教育或反教育，只是不要儒家那种旨在强化“君君、臣臣、父父、子子”的教育，强调另外一种教育——大自然的教育或“不言之教”。事实上，道家所强调的“损”或“减法”也并非没有一定的文化基础，否则“损之又损”究竟“损”什么呢？道家所强调的“复归于婴儿”讲的也是“复归”而非一直“停留”在“婴儿”原初的无知无识和天真幼稚状态。所以，儒家的教育与道家的教育恐怕不是截然对立的，而是两个相互衔接的阶段：先是通过儒家的教育，知书达理，经世致用，然后再通过道家的教育，洞见本性，返朴归真。佛教的教育理念更是博大精深，非深入研究不能理解。“八正道”中的任何一项修炼都依赖于教育，甚至它们本身就构成了佛教教育核心。亚里士多德的教育阶段与其人生境界的层次划分有明确的对应关系，最后的教育阶段就是理性教育的阶段。至于尼采，教育一直是他所关心的问题。他一方面批判传统教育导致了人性的堕落和对于上帝的依附；另一方面则提出了具有革命意

义的新教育主张，如教育不是教人以知识，而是教人以智慧；教育应该受主要力量的指导；救人者先救己等。因此，我们可以说，那些关注人类生存境界的人，没有谁不立即想到教育的。教育既是防止人生境界堕落的利器，也是促进人生境界提升的利器。

### （三）教育能为人生境界的提升做些什么

教育应该关注人生的境界问题，人生境界的提升也离不开教育，那么，教育究竟能够为人生境界的提升，能够为培养有“立体感”的新人类做些什么呢？或者说，教育，特别是学校教育，如何才能有助于人生境界的提升呢？根据上面的分析，我们提出下面一些不成熟的看法，供讨论批评。

1. 指出人生境界的问题。在现代社会，人们往往过于关注“生存”问题，而忽视了“存在”问题，或者简单地将“存在”问题简化为“生存”问题。其结果是，在人们的生存能力、条件和状况越来越得到很大改善的今天，人们反而对存在的意义发生了疑问，这可能是“现代病”的总根源。因此，要解决作为一种精神征候出现的“现代病”，就必须向“现代人”和他们的子孙指出存在问题与生存问题之间根本的不同，鲜明地提出人生的存在问题。事实上，只有提出这种问题，才有思考这种问题的可能和解决问题的希望。在人生一般的存在问题上是这样，在人生境界问题上也是这样。人生的境界问题也属于这种被忽视或被简化的存在问题之一。指出人生境界问题与一般的生存问题的不同也是解决人生境界问题的逻辑起点。教育，特别是学校教育，应该肩负起这个任务，不能够仅仅局限于提高青少年一代的升学或职业竞争能力。

2. 传播人生境界的学说。人生境界问题与其他的人文问题一样，都是古已有之，并且经久弥新的问题。人类几千年的文明史，已经积累了不少有关人生境界知识，特别是一些成体系化的人生境界学说。因此，任何一个时代任何一个人，在面对新的人生境界问题时，都应该在很好利用自己或他人经验时充分地利用这些知识资源。那些对别人或前人生的人生境界学说一无所知或知之甚少的人，在解释或解决人生境界问题时必然陷入到捉襟见肘或半途而废的境地。这就是我们“现代人”面对人生境界问题的状况。为了使现在和将来的青少年一代不再重蹈覆辙，教育有责任通过各种渠道或有计划的活动，使他们了解历史上各种的人生境界学说，对它们彼此之间的异同进行比较，对它们的时代意义进行分析，对它们的缺陷进行批判，从而形成新的具有更大解释力和更广泛指导力的人生境界学说。

3. 讨论人生境界的意义。从现实生活来看，我们这些“现代人”之

所以忽视或简化人生境界问题，一个很主要的原因是，我们并没有认识到人生境界的意义，即“人为什么要有境界？”与此相关的一组问题是：“这个时代还有谁讲境界啊？”“别人都不讲境界，为什么我应该讲境界？”“讲境界是不是傻帽？”如此等等。因此，要想真正地解决时代或个体的境界问题，就必须搞清楚人生境界的意义。显然，这是一个比较复杂的问题。这里，我们只是想指出，无论如何，教师必须引导学生来讨论这个问题，使他们意识到人生境界的提升不仅仅是“利他的”而且也是“利己的”。更有意义的是，人生境界的提升不仅仅是“有利于”自己的，而且更是在创造一个新的自己，或者说，使自己的生命及其所有的活动跃升到一个新的层次。

4. 启发人生境界的反思。从历史上各种各样的生活经验来看，“觉悟”、“内省”、“静观”等是发现人生境界问题、明了人生境界意义的重要方法，其核心的东西就是“反思”。无论是人生境界问题的发现，还是人生境界问题或人生境界学说意义的理解，都离不开个体的自觉反思。没有了这种反思，人生境界的问题就成了一个“他者”的问题，而不是“我自己”的问题，一个“未来的”问题，而不是一个“当下的”问题，一个外在的问题，而不是一个内在的问题。没有了这种反思，有关人生境界的学说的“真理性”就不能得到确证和显现，甚至就会受到无情的嘲弄：“‘圣人’，骗谁呢？”“‘真人’，那不跟猪狗一样？”“‘涅槃’，可能吗？”“沉思怎么会是快乐的事情？”“信仰是不是很荒谬？”“‘超人’，好莱坞的杜撰吧！”因此，教育要想贡献于人生境界问题的解决，就必须创造条件，不断地启发青少年一代对于人生境界的自我反思，帮助他们获得真切的人生境界体验，从而产生向上提升人生境界的愿望与动力。

5. 介绍伟大人物的榜样。有了向上提升人生境界的愿望与动力，还不足于帮助我们成为一个真正有境界的人。因为，如同其他任何的愿望与动力一样，提升人生境界的愿望与动力也会由于种种的原因而丧失。因此，保持一种强烈的愿望，形成一种持久的动力，对于人生境界的提升来说，是非常重要的。而能够帮助我们拥有这些的除了伟大人物的榜样以外，没有别的什么更好的东西。对于人生而言，榜样是有力量的。对于人生境界的提升而言，榜样是必不可少的。教育应该向青少年介绍历史上那些伟大人物的榜样，帮助青少年重新解读伟大榜样们在面临人生境界问题时的内心世界，学习伟大榜样们如何能够做到不断地超越自我以提升人生境界的。

6. 培植实现人生至境追求的信念。提升人生境界，实现人生至境追求，并不是易如反掌或一帆风顺的事情。这中间，会有许多的挫折、烦

恼和痛苦。事实上，也并非所有的人都能实现人生的至境理想。只有那些对于人生至境有着坚定信念，并始终不渝加以追求的人，才有可能最终达到目的。因此，教育要关注每一个人的人生境界问题，就必须培植人们对于实现人生至境理想的坚定信念。事实上，无论是哪一种人生哲学，也都相信每一个人能够实现人生的至境追求，如儒家说，“人皆可以为尧舜”，佛教说，“一阐提具有佛性”，就是尼采的心中也认为，只要人们有足够的勇气，都可以成为“超人”。

7. 以教师的境界来提升学生的境界。对于青少年人生境界的培养来说，没有什么比教师本人的人生境界更有直接的影响力了。由于师生关系的特殊性，教师的一言一行都对学生产生直接的教化作用。因此，教师的境界就会影响学生的境界，教师境界的高低就影响到学生境界的高低。从这个方面来说，想培养有境界的学生，教师自己必须首先加强自我修养，成为有境界的教师；教师教育也必须首先超越“专业化”的标准，将培养有境界的教师作为自己的主要目的。

人的教育是通过知识来进行的，无论这种知识是通过什么形态得以陈述和组织。离开了知识，教育就成了无源之水、无本之木。然而，人类的知识是无限多样的，有限的教育时空并不能传递无限多样的人类知识。因此，对知识的理解、选择、组织和控制，就成为课程和教育生活得以可能的重要前提。深入地理解和反思这一复杂过程及其相关因素，就成为一个时期课程改革的认识论前提，构成课程哲学的核心内容。本章着力于分析“知识”、“人生”、“课程”范畴之间的内在联系，以期突破传统意义上狭隘的课程理念，将课程理念纳入到认识论、人学和社会学视野下加以观察。在此基础上，本章扼要分析不同的知识性质、知识类型对课程实践的影响，重新审视一些基本或重要的课程问题，以便为21世纪我国新课程观及课程体系的建构提供一些新的认识论基础。

### 第一节 知识与人生

探讨知识与课程的关系问题，必须首先探讨知识与人生的关系问题。这是因为，知识与课程的关系问题是缘知识与人生的关系问题而起。就两者的逻辑关系而言，后者是一个前提性的问题。教育理论和实践中种种有关课程问题的辩论，最后总要归结到有关知识与人生关系问题的辩论上来。而要认识知识与人生的关系，又必须首先对“知识”的概念有一个基本的理解。

#### 一、什么是知识

##### (一) 日常生活的理解

在日常生活包括教育教学生活中，人们经常用到“知识”这一概念，如“知识就是力量”，“要学好知识，长大了要为祖国作贡献”，“这个人

知识很丰富”，“那个人很无知”，等等。根据维特根斯坦的观点，人们对一个概念的理解最集中地通过使用该概念得以体现，即意义存在于“用法”之中。千差万别的用法为寻找“知识”一词的关键特征提供了丰富的语境。从上述这些日常用法来看：第一，“知识”是一种重要的智力资源，“知识”的获得和应用有助于提高人们的认识 and 实践能力；第二，“知识”不是个体一种内隐的心理要素，而是一种可以在公共领域加以传播的社会要素；第三，“知识”是个褒义词，一个人掌握“知识”的多寡，相当程度上代表着人们对一些事物了解程度的深浅或实践能力的大小；第四，“知识”是后天习得的，而非是先天遗传的。只有那些善于学习的人，才能掌握某方面的知识。在现代的日常生活中，人们自觉不自觉地将“知识”的获得与学校教育结合在一起，将学校教育看做是获得知识和更新知识的主要渠道。此外，在日常生活中，人们还经常将“知识”一词与“科学知识”一词等同起来，认为“知识”就是“科学知识”，根本不存在“不科学的”“知识”。与此相联系，人们也总是倾向于将“知识”看成是由“知识分子”或“科学家”等某些特殊的社会团体所生产出来的东西，看做是一种比较稀缺的生活资源。

## (二) 辞典的定义

比起日常生活的理解来说，辞典中的定义则要精确得多，但同时也狭窄得多。《辞海》中给“知识”一词下的定义是：“①人类认识的成果或结晶。包括经验知识和理论知识。……②相知、相识，指熟识的人。”<sup>①</sup> 释义①是各种教科书中都使用的定义，具有某种程度的“标准性”；释义②则在非常特殊的情况下才加以使用，而且在当代汉语中人们已经不再这样使用了。从释义①来看，“知识”属于人类认识的“经验”，但又高于人类认识的“经验”，因为它是以“成果”或“结晶”形式出现的认识“经验”，是那些已经得到证明或证实的、有价值的经验。因此，尽管人类的认识经验无比多样，但是并不是任何一种经验都有资格称为“知识”的。只有那些被认定为表征了“人类认识的成果或结晶”的“经验”，才能够被看做是“知识”。我们日常生活之所以倾向于将“知识”等同于“科学知识”，大概也与这个定义有关。从这个角度来说，“知识”是“被选择了的经验”。

与上述定义不同的是，郎特里（Rowntree, D.）在其编著的《英汉双解教育辞典》中将“知识”定义为“个人通过生活经验与教育获得的

<sup>①</sup> 《辞海》，上海辞书出版社，1990年，第1952页。

信息与认识的总体。教育机构在确定与承认什么是有价值的知识上极有权威，以至于不属于这些教育机构之文化背景的人常常认识不到或不够尊重自己无可置疑的知识与学习能力。”<sup>①</sup>这个定义比我国《辞海》中的定义显然要宽泛得多，因为它囊括了个人在后天生活中所获得的“所有经验”，从真假未辨的各种“信息”，到形态多样的“认识”（名词）。从该定义看，郎特里是想强调个人所享有的“无可置疑的知识与学习能力”，以反抗教育机构在“什么是有价值知识”问题上的特权。在郎特里的定义中，将“信息”作为“知识”的同义词。这种用法在当代社会生活中也有一定的代表性，一些人经常将“信息社会”与“知识社会”、“信息爆炸”与“知识爆炸”互换使用。但是，这种理解和用法是有一点问题的。从辞典定义上看，“信息”指“①音讯，消息；②通信系统传输和处理的对象，泛指消息和信号的具体内容和意义。”<sup>②</sup>显然，无论是在哪种意义上，“信息”与“知识”都是很不相同的。不过，也需要看到的是，“知识”确实是可以透过大众媒介或其他各种渠道加以“传播”的，甚至是可以转化为通信系统“传输和处理的对象”，即可以“信息化”。从此意义上说，“知识”与“信息”又有着某种程度上的关联：信息化是知识存储和传播的一种方式。

### （三）不同认识论视野中的“知识”概念

历史上，哲学家们对于“什么是知识”有着各种各样的回答。柏拉图将“知识”和“意见”相区分，认为“知识”是人类理性认识的结果，是人们对于事物“本质”的反映和表述，不同于人类感性认识所产生的“意见”。笛卡儿作为西方现代哲学的奠基人之一，在“知识”概念问题上和柏拉图一样对感觉经验的可靠性持怀疑主义的态度。他举“蜂蜡”的例子来说明这一点。蜂蜡有很多感觉特性，如吃起来是甜的，闻起来有花的香味，看起来有某种颜色、有一定的大小和形状，摸起来还有一定的硬度和温度，等等。但是，当把这块蜂蜡靠近火的时候，这些属性就都改变了，尽管蜂蜡还在。笛卡儿就此得出结论说，人们所感觉到的东西不是真正的蜂蜡。真正的蜂蜡是由广延性、柔韧性等性质构成，而这些性质不是由感官获得的，而是由思想获得的。在笛卡儿看来，由感官获得的知识是混乱的，是人与动物共同具有的；只有由思想获得的知识才是清晰可靠的，是人类所独有的。在

① 郎特里著：《英汉双解教育辞典》，赵宝恒等译，教育科学出版社，1992年，第239页。

② 《辞海》，上海辞书出版社，1990年，第280页。

笛卡儿之后，斯宾诺莎、莱布尼茨（Leibniz, G. W.）以及康德等也都强调知识构成中的逻辑成分及知识形成中的理性作用。

与上述理性主义的知识概念并肩而立的就是经验主义的知识概念。经验主义的知识概念反对任何先验的观点和范畴，认为人类所有的知识都来源于感觉经验，都是对外部世界各种联系的反映。这种观点在培根（Bacon, F.）和洛克那里得到了最集中的阐述。为了获得这种新的、更加可靠的知识，培根吁请人们抛弃长期以来控制思想的四种“假像”——“部落假像”、“洞穴假像”、“市场假像”与“剧场假像”。<sup>①</sup>培根认为，这些假像的存在使得人们的观念没有一种是完全反映外界事物的本质，因而都是虚妄的、扭曲的和错误的。真正的知识就是对外界事物的忠实的反映。观察和实验是获得这些知识的最可靠途径。洛克更是鲜明地提出，人的心灵如同一张白纸，没有任何先验的观念。所有的观念都是通过感觉得来的，感觉是人们获得知识的唯一通道。知识就是对两个观念之间“一致性”、“相似性”或“因果性”的认识。

经验主义和理性主义的知识概念在西方哲学史上对峙了较长的时间，但到了19世纪末和20世纪初，出现了新的知识概念，即实用主义的知识概念。这种知识概念既不再将知识与主体的理性联系在一起（如理性主义），也不再将知识与客体的属性联系在一起（如经验主义），而是将知识看成是一种行动的“工具”，因此也被称为工具主义的知识概念。詹姆斯（James, W.）和杜威对此做了最明确的阐述。詹姆斯认为，“‘它是有用的，因为它是真的’；或者说，‘它是真的，因为它是有用的’。这两句话的意思是一样的。”<sup>②</sup>显然，这种知识概念是适合于在旷野里实践的，而不适合于在贵族的沙龙里辩论，带有明显的“实践性”和“能动性”特征。有人将此概念看做是美国人最伟大的发现之一。

20世纪对知识概念的看法更是丰富多彩，充满了争论。总的来说，哲学家们或者是对经验主义、理性主义或实用主义知识概念进行修正，或者是根本上抛弃经验主义、理性主义甚至是实用主义的知识概念，从另外一些新的角度来认识知识。例如，尼采猛烈批评德国文化中的理性主义知识传统，经常使用“有缺陷的逻辑”、“苍白的概念”、“冷酷的理

① 部落假像有其人性的基础，使人们误以为人类的观念是衡量事物的标准，从而将人的观念与事物的本质掺和到一起而歪曲了事物的本质；洞穴假像是个人的幻像，倾向于将自己的观念信以为真；市场假像与社会交往中词语的使用有关，词语支配和控制了理解，并将人们置于空洞的争论之中；剧场假像则源于各种各样的哲学教条和错误陈述，源于人们对这些东西的盲目崇拜。

② 詹姆斯著：《实用主义》，陈羽纶等译，商务印书馆，1979年，第104页。

性”等称谓来嘲讽理性主义；曼海姆（Mannheim, K.）则提出了“社会学决定的知识”（sociologically determined knowledge）概念，反对知识概念中的个人主义、绝对主义、实证主义和欧洲中心主义；福科则从知识与权力的关系入手，对知识的概念做了全新的表述，如“知识是由话语实践按照一定的规则所构成的一组要素”；“知识是一个人能够在话语实践中能够谈论的东西”；“存在着科学之外的知识，但是不存在没有特殊话语实践的知识”<sup>①</sup>。这里，知识已经不是一种静止的东西，而是一种运动的东西；已经不是一种符号化的陈述，而是一系列的标准、测验、机构和行为方式；已经不是一种理性沉思的结果，而是一系列社会权力关系运作的结果。

综上所述，我们得出有关“知识”概念的下列关键特征：第一，知识是一套系统的经验。从这个意义上说，“知识”不等于“信息”，不等于“孤立的经验”，也不等于一般意义上的“经验”。任何知识都必须进行合理性辩护。第二，知识是一种被社会选择或组织化了的经验，而不是纯粹个体的精神产品。从这个意义上说，知识不等于原初状态的“个体经验”和“个体思想”，而是已经得到某种知识制度认可并被整合到整个社会知识传统中去的个体经验和个体思想。任何知识都必须进行合法性辩护。第三，知识是一种可以在主体间进行传播的经验，传播的过程既可能是显性的，如通过学校和大众媒体进行，也可能是隐性的，如通过日常生活和生产中的口耳相传和行为模仿来进行。因此，任何知识都是可以通过学习的途径获得的。第四，知识是一种可以帮助人们提高行动效率、更好达成行动目的的经验。

## 二、知识与人生

谈到知识与人生的关系，人们马上就会联想到培根的名言：“知识就是力量”。确实，知识对于人生具有一种不言而喻的价值，是人们认识自我、社会和自然以及改造自我、社会和自然的工具。离开了知识，人类就会处于动物般的境地，就不能创造出一个又一个的文明奇观。然而，知识与人生的关系，也不完全只是这种“工具”——“目的”维度上的关系，还有着其他维度上的关系。全面地理解这种知识与人生之间的关系，对于我们更好地认识知识的人生价值，理解课程与人生之间的关系，有着非常重要的意义。

① Foucault, M., *The Archaeology of Knowledge*, translated by A. M. Smith, London and New York: Tavistock Publications, c1972, pp. 182~183.

### (一) 人在其本性上是乐于求知的

早在两千年前，荀子提出：“凡以知，人之性也；可以知，物之理也。”<sup>①</sup>他明确地将“求知”作为人区别于动物的本性之一。杜威和福科等人也指出，人有很多种“本能”、“意志”，其中之一就是“探究本能”或“求真意志”(will to truth)，其实质就是对知识的追求。在日常的生活经验中，我们也可以发现，婴儿出世以后的相当长时期内，都保持着一种极其强烈的好奇心和求知欲，不知疲倦地探求着自身和环境的秘密。而且，更重要的是，他们在探求的过程中，很少带有满足功利需要的目的，或者说，他们的知识探求活动在实质上是超功利的。甚至可以说，他们不是从探求的结果中而是从探求的过程中得到了某种形式的精神满足。这种乐于求知的本性在许多伟大的科学家那里也可以看得到。在科学活动中，深深吸引他们的往往并不是科学活动结果的市场价值，而是未知世界本身的奥秘，是科学活动本身所具有的美感或折射出来的艺术光辉。牛顿的“拾贝壳的孩子”的著名比喻就形象地说明了这一点。

人类乐于求知的本性从另一方面来说也就是“恐于无知”。日常生活中，我们一般总是愿意将“无知”的判断强加于人，而不愿意承认自己是无知的。苏格拉底承认自己“一无所知”，但是他并不真的认为自己“无知”，实际上，他也确实不是一个无知的人。他之所以要提出“吾自知吾一无所知”的命题实际上是要帮助人们检验那些模棱两可、似是而非和充满歧义的知识，从而不断地重构和发展既有的知识。老庄提倡“绝学无忧”、“绝圣弃智”，但他们也并不真正地反对人们获得“知识”，而只是反对人们像儒家那样为了建立功名而去学习知识，提倡“越名教而任自然”，实际上也就是要求人们保持婴儿般率真的认识兴趣。因此，可以说，世界上没有谁愿意自己真的是一个“无知者”。“无知”是一种可恶的品性，会引起人们一种莫名的害怕和恐惧心理。这是因为，“无知”同时意味着：第一，社会和历史经验的缺乏；第二，解释力的丧失；第三，交往能力的丧失。这些东西的丧失必然地会使人在精神上和实践活动中极度孤立和孱弱，从根本上威胁到人的生存，将人置于非常危险的境地，从而引起人本能的恐慌。从这个意义上说，“免于无知”确实是人人都应该享有的一项基本权力，也是人道主义的一个基本原则。

既然人类天生是“乐于求知”和“恐于无知”的，那么人类对于知识和学习的厌倦一定不是由于人类自身的原因，而是由于自身以外的原因。事实上，有哪一个孩子在他们的幼年时期不是有着强烈的好奇心、

① 《解蔽》

求知欲和探究精神的呢？但是，到了成年以后，不难发现，也确实有相当多的一部分人失去了求知的兴趣。这里的原因比较复杂。就现代成人乃至青少年普遍的厌学情况来看，原因大概有以下几个：第一，狭隘且漫长的专业训练使得人们不能自由地追求新知；第二，不恰当的教学方式从根本上泯灭了人们的好奇心、求知欲和探究精神；第三，功利主义的学习价值观<sup>①</sup>也使得人们丧失了对于知识本身的热爱，体验不到求知本身的乐趣。具有讽刺意味的是，现代的学校制度不仅不能解决这种普遍的厌学问题，而且还不断地产生着日益严重的厌学情绪。最令人悲哀的是，学生们一方面厌学，一方面出于职业或生计的考虑又不得不学。他们心灵所遭受的折磨和苦难可见一斑。

## （二）人生是由知识建构的

人不仅在其本性上是乐于求知的，而且人的全部现实生活也是由知识所建构的。在现实生活中，人总是生活在一定的社会关系之中。与动物个体存在于其间的种群关系不同，人生活于其中的社会关系不是一种“自然关系”或两个客体之间的关系，而是一种主体间的关系。这种关系是通过关系双方的主观解释与接纳以后才能够建立的，否则就构不成一种休戚相关的“社会”关系。而关系双方的解释和接纳又总是以一定的知识为基础的。我们以最基本的“夫妻关系”为例。夫妻关系不是两个生理男女之间的关系，而是一种在一定的婚姻制度下所结成的社会关系。这种关系之所以能得到夫妻双方的确认与尊重，关键就在于夫妻双方都懂得和认可这个社会的婚姻制度，接纳与这个婚姻制度有关的知识体系，如相关的法律、制度、责任和义务等。夫妻关系如此，亲子关系、朋友关系、师生关系、同事关系、同志关系等等社会关系也莫不如此。事实上，知识不仅为人生所赖以可能的社会关系的建构提供智力的工具，同时也为这种社会关系的正当性提供辩护。

人们社会生活的内容是丰富多彩的。从个体的角度来说，包括学习、工作、锻炼、交往、娱乐、思考等；从社会的角度来说，有教育、生产、医疗、行政管理、商业、科研、军事、工程等。一个人之所以能够从事这些活动，或者说这些活动之所以有可能，是因为具备了相应的知识基础。没有教育的知识（不管是理论的教育知识或是民俗的教育知识），一

<sup>①</sup> 没有哪一个概念能够比新近出现的“知本家”这个概念更能说明当代社会人们对于知识和求知活动所持的功利主义心态了。在这种概念所表达的观念的煽动下，那些与职业生涯有关的知识如洛阳纸贵、门庭若市，而那些与人性修养和文化建设有关的知识则是门可罗雀、无人问津。

个人就不能成为教育者，或准确地说，就不能成为一个合格的教育者；没有生产的知识（不管是来自经验还是来自培训），一个人就不能成为一个合格的生产者；没有娱乐的知识，一个人就不会唱歌跳舞、吟诗作画。所以，一个知识贫乏的人，就不会有丰富的生活；一个知识狭隘的人，就不会有健全的生活。在这个意义上，莎士比亚说，“无知是上帝的诅咒，知识是我们飞向天堂的翅膀。”

不仅人们的社会关系、社会生活是由知识所建构的，就是人们的社会身份也是由知识所建构的。在国外旅行，看见许多肤色的孩子们在一起玩耍，心中就产生无限的感慨。他们之间亲密无间、相知相悦的样子说明，幼小的心灵中哪里存在什么阶级、种族、阶层、性别的偏见、歧视甚至仇恨。但是，当这些出身于不同社会地位、阶级、种族以及具有不同性别的孩子慢慢长大以后，他们所受的正规的或非正规的教育就会慢慢地使他们知道彼此之间的不同，知道的社会身份，知道如何根据自己的社会身份而采取行动。因此，对于一个人而言，他的社会身份不仅是一种外在的标志（肤色、性别、地位、爵位、职称、服饰、话语习惯等），更是一整套内在的知识体系。在我们这个社会，女人是柔弱的，是因为电影、小说、诗歌、广告、教科书等文化载体中的女人都是柔弱的；但在某些原始部落里，女人却是强壮的，这是因为他们祖祖辈辈所讲述的女人都是强壮的。男人/女人、黑人/白人、贵族/平民，这些身份的区别与对立都是由特定的知识系统来最终完成的。正是由于这样，在人类教育史上的绝大部分时间里，不同阶级、阶层、种族、性别的人总是受到不同的教育，接受不同的知识。我们通常所说的教育的阶级性、等级性、宗教性以及种族歧视、性别歧视等都是借助于知识的不同配置来进行的。

### （三）知识是人类生存和发展的智力工具

生存和发展是整个人类生活的两大基本主题，它们根源于动物族群本能意义上的活着和种族的延续，同时又超越这种本能意义上的活着和种族的延续。从根源于动物族群本能意义上的活着和种族的延续方面来说，人类“必须生存”，“必须发展”，否则人类就会灭亡。人类必须像动物那样获得足以满足自己和自己的下一代生命延续所需要的物质生活资料或条件。但是，长期的物种进化过程使得人类在出生时显得特别孱弱，所谓“力不如牛，疾不如马”，因此，人类很难像动物那样应用自己的躯体的和本能的力量来适应环境，获得所需要的物质生活资料或条件。人类必须应用自己理智的力量来完成生存和发展这两个基本任务。而理智的力量说到底不过是知识的力量，这两者之间是互为表里的。没有知识，

就没有理智；没有理智，人类也就根本不能站立、行走、交往和从事各种生产劳动，不能获得所需要的物质生活资料或条件。

从超越动物本能意义上的活着和种族延续方面来说，人类不仅要生存、要发展，而且要思考“怎样生存”、“怎样发展”。“怎样生存”或“怎样发展”与“必须生存”、“必须发展”是不可分的。因为，比起动物来，人类的生存和发展方式从来就是多种多样的，而动物只能依据自己的遗传素质及种的特点而生存和发展。因此，人类要生存，要发展，就必须选择自己生存和发展的方式。选择了不同的生存和发展方式，会对人类的生存和发展有着不同的影响。个体和人类的生活史都已证明：有的生存和发展方式是积极的、健康的和可持续发展的，而有的生存和发展方式则是消极的、病态的和自取灭亡的。所以，提高人类对于自己生存和发展方式的选择能力对于人类的生存和发展本身而言至关重要。那么，这种选择能力到底是怎样形成又如何才能提高的呢？行为主义的“尝试—错误”固然是一种基本的和非常重要的途径或办法，但是，这种途径或办法也使人类付出了很大的代价。除此而外，最简捷、最有效的途径或办法就是学习和掌握已经系统化、组织化和符号化的间接经验——知识。有了知识，就能够使我们不断地丰富我们自己的经验系统，从而提高我们认知、比较、选择不同生活和发展方式的能力。正如一句时髦的广告词所说，“知识改变命运”——并非“知识”本身直接改变了“命运”，而是人们通过知识发现了新的、无限广阔的生存与发展空间，从而为命运的改变创造了思想条件。无知的人，根本缺乏对生存和发展方式多样性的认识，只能活在自己个体的感受性和片段的经验中，往往陷入宿命论或决定论的泥坑之中，完全丧失掉发展的需要、动力和可能。

同样，从超越动物本能意义上的活着和种族延续方面来说，人类要生存、要发展，不仅要思考“怎样生存”及“怎样发展”，而且要不断反思“为什么要这样或那样地生存和发展”。每一次以知识为基础的对生存和发展方式的选择，总是有着“对”或“错”的可能。谁也不能保证我们的一次选择就会将我们引向正确的生存和发展方向。这是因为，我们现有的知识和我们在选择时所需要的知识比较起来总是不完善的。我们只能在这种不完善的知识基础上做出我们的选择。这就意味着，我们的选择永远是“可错的”，因此需要不断地纠正自己的错误和反思自己选择的依据。缺乏这种不断反思的态度、能力和精神，人类就不能灵活地调整自己生存和发展的方向，就不能积极地适应外部环境的变化，就会陷入到盲目的乐观主义或绝对的悲观主义之中。而这种不断反思的态度、能力和精神也决不可能建立在个体狭隘的和片段的经验之上，只能建立

在系统化、组织化和符号化的团体经验——知识——基础之上。个体狭隘的和片段的经验只能形成我们的习惯，而不能引导我们反思自己的选择。正是依赖于知识，我们的思想才能站在我们之外的立场来审视我们自己的选择，才能不断地追问我们选择的合理性和价值意义。相反，一个无知的人，同时也必然是缺乏理性反思能力的人。最多，他只能是一个“吃一堑，长一智”的人，而不能成为一个“举一反三”或“闻一知十”的人。

#### (四) 知识对于人类而言是一柄双刃剑

知识就是力量；知识可以为人类带来实际的利益；知识也可以为人类带来精神的愉悦；知识对于人类，就像食物、空气和水一样不可缺少。人们因而赞美知识，歌颂知识，并劝导人们去努力地学习和探究知识。在今天这样一个所谓“知识经济”或“知识社会”的时代，知识对于人类的价值日益飙升，教育也因此成为最热门的服务产业。然而，自古以来，人们很少意识到，知识对于人类，绝非是有百利而无一害的。

知识对于人类的危害主要由于以下原因：第一，知识的不当使用。托尔斯泰（Толстой，А. Н.）说：“知识是工具，而不是目的”<sup>①</sup>。作为工具，知识既可以为善良的人们所使用，也可以为邪恶的人们所使用；既可以服务于正义的目的，也可以服务于非正义的目的。知识效用的这种两面性以及由此引起的辩论在人类历史上是屡见不鲜的。20世纪最有名的一次辩论大概就是40年代围绕着核科学的辩论。核科学既可以用于人类的和平事业和正义事业，也可以用于反人类的罪恶战争和恐怖活动。知识生产、传播和应用过程中的伦理问题由此凸显出来。第二，知识为某些利益集团所控制。既然知识对于人类如此重要，那么，谁控制了这种重要的资源，就等于控制了人类。而要控制这种宝贵的生存和发展资源，首先就要控制生产和传播知识的人，即知识分子和作为知识分子仆人的教师。那么，谁能够控制知识以及生产和传播知识的人呢？答案是明显的，只能是社会的统治阶级或那些握有绝对权力和大量财富的人。普通的社会大众既没有这个能力也没有这个需要，他们缺乏“知识的购买力”。这种社会的知识控制从根本上强化了历史上长期存在的社会不平等关系，恶化了普通大众的社会历史处境。第三，知识本身侵害到个体的思想自由。作为一种系统化、组织化和符号化的人类经验，知识天然地具有一种认识论意义上的“优先权”或“霸权”，对丰富的、生动的和具体的个体经验产生一种排斥和压抑作用。一旦个体的经验遭到排斥和

① 张世莹编：《外国格言》，天津人民出版社，1985年，第54页。

压抑，个体就从根本上失去了自由思考的可能，因为自由的思考总是依赖于个体独特的经验作为素材的。此外，知识还通过美化自己诱导普通大众放弃自由的思考，或者将自己的游戏规则强加于思考着的人们，从根本上威胁到人们的思想自由。最终的结果是，如果没有无数个体自由的思考和思想的自由，传统的知识就不会得到批判、修正和发展，人类知识的源头活水也就干涸了。

综上所述，知识与人生的关系，远比日常生活中人们已有的认识要复杂。一方面，我们应该高度重视知识在人类生活中的价值，另一方面我们对于知识价值的看法也要超越庸俗的功利主义和盲目的乐观主义。只有这样，我们才算真正地理解了知识与人生的关系，才能够为课程理论和实践打下一个坚实的认识论和人生论基础。

### 三、人生与课程

人生与知识的复杂关系，决定了人生与课程之间的复杂关系，决定了课程价值的多样性或复杂性。教育学教科书上所强调的政治、经济、文化及学生身心发展特点与课程之间的关系无不是通过知识与人生之间的复杂关系来体现和实现的。然而，长期以来，教育者们看待课程与人生的关系，也像看待知识与人生的关系一样，基本上是用一种功利主义的眼光来打量的，将课程看成是帮助个体谋取职业和促使个体发展的“工具”，并进而将其看成是加速国家发展的工具。实事求是地说，提出课程对于个体发展和国家发展的“工具性”实际上并没有什么错误，因为知识确实在个体和国家发展过程中扮演着一种不可或缺的智能工具的角色。但是，如果课程专家们以及广大的教师们对于课程价值的认识仅止于此，那么就是值得质疑和讨论的了。

首先，由于人类在其本性上是乐于求知的，学习知识对于人类而言不仅意味着实际的用途，也意味着理智的欢乐，所以课程的目的也不能仅仅局限于给予学习者一些实用的知识，而且也要能够给予他们一种理智的欢乐——一种经过严肃认真的思考后豁然开朗的情感体验。这种理智的欢乐对于学习者的吸引力要超越任何外在的奖赏。尽管这种理智的欢乐超越任何实际的用处，但是它对于人类个体保持认识的积极性以及整个精神生活的健康来说都是必不可少的。显而易见，没有这种理智上的欢乐，课程内容的学习就会变成一种有用但无趣的活动，变成一种不求甚解的机械记忆或练习，甚至变成一种沉重的心智负担，威胁到学生的身心健康。

其次，由于人的全部现实生活都是通过知识得以建构的，因此知识与人类本体的存在有着密不可分的内在关联：不同的知识系统，塑造不

同的人生；完整的知识基础，造就完整的人生；片面的知识基础必然带来片面的人生。因此，要选择哪些知识作为课程知识，首先就要对人生的知识需求进行一个类型的划分和程度的区别。否则，课程结构的改革就没有根据，就会陷入到头痛医头，脚痛医脚的地步。不难理解，人生的知识需求是多方面的，即使是青少年学生也是如此。课程根本不可能满足人生的每一项知识需求，而只能或只应满足那些各种知识需求中“最基本的知识需求”。这里所说的“最基本的知识需求”不是以学科为标准的，而是以人的日常生活为标准的，是青少年学生作为人的存在所需要的最基本的东西。19世纪，斯宾塞根据“人的完满生活的需要”提出课程结构的设想是富有创见和启发的。此外，由于人生是由知识所建构的，所以课程与人生的关系除了“工具性关系”外，还具有一种“本体性关系”，即“通过知识而不断地改进人生”。这就是说，课程知识不仅是用于“储藏”以备未来之用的，而且也是用来改变学习者的当下人生状况的。学了科学知识，就当有科学的生活态度；学了社会知识，就当提高自己的社会交往和实践能力；学了人文知识，就当对人的存在、价值和意义有新的认识和理解。

再次，由于知识是人类生存和发展的智力工具，所以无论什么时候，课程实践都不能弱化“知识”目标的达成。知识的目标，永远是课程实践的一个基本目标。其他的一些课程目标——态度、方法、能力等——都依赖于这一目标的完成。这是因为，所谓的“态度”维系于人们对某种事物的主观评价，而这种评价的好坏与高低一方面与评价者对评价对象的熟悉程度有关，另一方面与评价者自己所持的评价标准有关，这两者都涉及评价者所拥有的相关知识。可以说，如果某人对某种事物一无所知，就不可能产生正确的或积极的态度体验。所谓的“方法”，本身就是一种知识——程序性知识或“知道如何”的知识。所谓的“能力”标志着人们解决某些问题的熟练程度，它与人们对问题史的熟悉程度、对解决问题的各种方案的了解程度、对采用常规的或非常规的方法解决问题的可能性大小的理解程度等直接相关。能力的大小问题，最终可以归结为人们在相关问题上知识的丰富性与结构的合理性问题。“一般能力”的大小最终可以归结为一般的知识素养问题，“特殊能力”的大小，最终可以归结为特殊知识的背景问题。因此，对于课程实践而言，无论什么时候，扎实的知识功底、广博的知识视野、合理的知识结构和良好的知识素养，都是不可忽视的目标。

第四，由于知识对于人类而言是一柄“双刃剑”，因而，课程对于学生而言也是一把“双刃剑”。这就是说，课程知识的学习和发展价值不是

绝对的，而是相对的；课程知识的学习和发展价值取决于学习者以什么样的态度来对待它。既然所有的知识都是被控制的，课程知识也不例外。可以说，没有知识的选择和控制，就没有课程。这种知识的选择和控制对于控制者而言，可能是有益的，但是，对于学习者而言，却未必是有益的，甚至可能是有害的。因此，学习者对于课程知识的态度，从根本上说，应该是一种理性批判的态度，而不是一种“朝圣”的态度。既然所有的知识都是“可错的”，课程知识也不是终极的真理，也是“可错的”。因此，学习者对于课程知识持一种质疑的态度也是合理的，否则，就会成为课程知识霸权的牺牲品。总之，课程知识不仅是学习者识记、理解、掌握和应用的对象，也是学习者质疑、批判、反思和修正的对象。如此，学习者才能防止成为别人进行“灌输”或“洗脑”的对象，防止作为一切知识创造之母的思想自由的窒息。

## 第二节 知识的性质与课程

知识的性质不是指某一类具体知识的性质，如神话知识的性质、民俗知识的性质、物理知识的性质或历史知识的性质等，而是指所有知识的一般性质，即所有具体知识超越各自认识领域、陈述形式、传播方式等的不同而共同分享的性质。一个时代或个人对知识性质的看法是构成这个时代或这个人知识观的主要部分，同时也构成了那个时代或那个人所持有的“知识标准”——用于判断一种经验陈述是否为“知识”或是否配得上“知识”的美名。

### 一、知识性质与课程的一般关系

#### (一) 知识的性质影响到课程内容的选择

众所周知，学校的教育时间和空间是有限的，有限的教育时间和空间不能也不可能传递人类社会所有类型的知识，因此必须根据一定的标准进行知识的选择。这个工作对于整个教育事业的重要性是不言而喻的，可以说，现代教育改革的核心问题之一就是选择什么样课程知识的问题，其他的许多教育问题都可以通过这个问题表现出来。而影响课程知识选择的因素很多，其中，知识的性质就是一个不可忽视的重要因素。因为知识的性质一方面可以作为一种标准来区别“知识”与“非知识”或“准知识”，为课程内容的选择提供一个最低标准，将所有的“非知识”与“准知识”等排斥在课程内容之外；另一方面，知识的性质也可以作为比较各种知识价值大小的标准而为课程内容选择最有价值的知识。例如，如果将“神圣性”看做是知识的一般属性，那么最能够作为课程知识的就是宗教知识，最有价值的课程也就是宗教课程。因此，知识性质

的转变，自然会导致学校课程内容的转变，导致学校课程结构特别是核心课程的变化。

### （二）知识的性质影响到课程知识的性质

对课程知识的性质怎么看，构成了一个时代或个人课程观的一个重要内容。鉴于课程知识是从人类总体知识中根据一定的标准选择产生的，因此，对人类总体知识性质的看法就直接地影响到对课程知识性质的看法，亦即知识观决定课程观。如果一个时代或个体认为知识的根本性质是“客观性”，那么这个时代或个体也会同样地认为课程知识是一类客观性的知识；如果一个时代或个体认为知识的根本性质是“实用性”或“工具性”，那么这个时代或个体也会同样地认为课程知识是一类“实用性”或“工具性”的知识。这种根源于知识性质的课程性质就直接产生了课程编制者、实施者与学习者对待课程的态度。在当前的课程改革中，有不少人批评教师和学生对待课程那种“顶礼膜拜”的态度，这是对的。但是，究其根源来说，是因为现代教育文化已经使得教师和学生对“知识”本身产生了一种顶礼膜拜的态度，认为所有的知识都是客观的，而客观的知识是得到了证明或证实的，因而是正确的。课程作为一种高级知识或精英知识，则更是凝聚了人类认识的精华，是不会有错误的。在这种知识观和课程观面前，教师与学生除了顶礼膜拜之外，不可能有别的选择。要想改变这种课程态度，只有首先改变教师和学生对于知识性质的看法；而要改变教师和学生对知识性质的看法，必须首先改变课程编制者对知识性质的看法。

### （三）知识的性质影响到教学过程

知识的性质影响到教学过程，这一点更为明显。因为，教学过程就是一种建立在课程知识传递和掌握基础上的发展过程。在一定的时代背景下，师生双方对课程知识的性质怎么看，很自然地影响到各自的角色，影响到师生关系的互动，甚至影响到教学评价的模式。例如，如果师生双方都将课程知识的性质看成是“神圣性”，那么在教学过程中，学生的全部任务就是去阅读、记忆、背诵、复习和再现宗教知识，教师的全部任务就是去帮助学生克服阅读、记忆、背诵、复习和再现宗教知识中遇到的问题，甚至采用必要的体罚手段对付那些偷懒的学生以及有怀疑倾向的学生。教师和学生宗教知识面前不仅没有任何独立思考和判断的机会，而且也没有这样做的必要。教学的评价也是以学生能够准确再现那些宗教知识为主。可能正是因为这样，夸美纽斯才批评中世纪的学校是儿童才智的“屠宰场”，因为在这样的学校里，学生几乎不需要运用除了记忆之外的任何理智才能。可以说，是对宗教知识性质的看法阻碍了

教师和学生理智的发展，也阻碍了中世纪整个西方社会的文化发展。16世纪路德（Luther, M.）进行新教改革，对传统上绝对和僵化的神学教条进行大胆的、逐条的质疑，在近代人文主义精神的影响下，提出“因信称义”的新观点，主张个人可以自主面对上帝，理解教义。中世纪宗教教育的方法也随之开始在新教国家逐渐改变，教师和学生个人对教义的理解和阐释逐渐代替对宗教教条的机械记忆和服从成为近代宗教教育的重要形式。

## 二、现代知识的性质与现代课程

从历史上看，知识的性质伴随着“知识”的概念有一个历史转变过程。这种知识性质的历史性转变在很大程度上不断地改变着一个时代的知识状况，并对一个时代的课程实践产生非常深刻的影响<sup>①</sup>。在这一部分和下一部分中，我们分别概要讨论现代知识的性质、后现代知识的性质及其对现代课程和后现代课程的影响。

### （一）现代知识的性质

在认识论领域，关于现代知识的性质有许多种表述，如“客观性”（objectivity）、“绝对性”（absoluteness）、“终极性”（ultimativity）、“中立性”（neutrality）、“实证性”（verifiability）、“确定性”（certainty）、“符合性”（conformity）、“普遍性”（universality）、“一致性”（coherency）等等。在这些表述中，“客观性”、“普遍性”和“中立性”可能是三个基本的特性，分别从三个不同的侧面勾画了现代科学知识的形象：客观性侧重于阐述现代科学知识 with 认识对象及认识主体之间的关系，普遍性侧重于阐述现代科学知识在不同认识主体之间的关系，中立性则侧重于阐述现代科学知识与社会价值体系之间的关系。

#### 1. 客观性

17世纪以后，人们将“客观性”作为现代知识的根本属性。在这一点上，无论是经验主义者还是理性主义者都没有根本的分歧。布朗希尔（Browhill, R. J.）对“客观性”的内涵作了比较全面的概括：第一，这种知识必须指称某种独立于我们自身的“实体”。第二，这种知识是可检验的。没有这种可检验性（testability），就没有任何的客观性。第三，这种知识不必局限于感觉，但必植根于感觉。感觉经验提供证据（proof）。第四，这种知识必须自圆其说，就像一幅“地图”必须有其自身的独立状态和体系。第五，这种知识具有一种“非人格性”（imper-

<sup>①</sup> 参见石中英著：《知识转型与教育改革》，教育科学出版社，2001年，第二章、第四章。

sonality) 和“公共可传达性”(a public communicability), 以至于无论我们身处何时何地都能准确地理解它们。<sup>①</sup>

布朗希尔所揭示的这些“客观性”内涵中, 第一个是指“符合性”。第二个是指“可检验性”, 这是一条经验主义和实证主义用来反对形而上学的主要武器。因为很多形而上学的教条只是诉诸于概念的思辨, 缺乏任何可判断的经验内容, 因此在经验意义上是不可检验的。第三条是指“可证实性”, 是对“可检验性”的进一步说明。第四条是指客观知识陈述彼此之间的“一致性”。因为事物的本质是唯一的, 因此在一定条件下对事物的正确认识也只能有一种正确的陈述。客观的知识陈述彼此之间应有一种逻辑上的自恰性, 而不应是相互矛盾。第五条则提出了知识的“普遍性”, 即真正客观的知识是不因时间、地点的变换而变化的。

19世纪中叶以来, 上述知识客观性的内涵广泛传播, 渗透到社会知识生活的各个方面。确保知识客观性的一系列规则也被越来越多的人所信奉, 支配着绝大多数所谓文明人的知识生活, 如科学研究、科学辩论、学术论文或著作的评审、学术职称的晋升、教学以及课程知识的选择等。随着体现客观性理想的科学知识在社会生活特别是社会经济生活中的作用日益明显和重大, 人们对这种知识的客观性产生了一种内在的、逃脱理性批判的信仰。对这种知识客观性的广泛信仰和追求, 便产生了知识问题上的“客观主义”(objectivism), 要求人们在获得知识的过程中摒弃所有个人的主张、意见、偏见、经验、情感、常识等等, 从而确保获得客观的、实证的、精确的或确定的知识。

## 2. 普遍性

现代知识的“普遍性”特征对于我们每一个人来说都并不陌生。我们经常说或听人说, “科学无国界”, “真理是放之四海而皆准的”。这些话所强调的就是客观知识的普遍性。从基本内涵上说, 现代知识的普遍性是指: 一种知识陈述, 如果它是客观的, 那么它同时就是超越各种社会和个体条件限制的, 是可以得到普遍证实和接纳的。简而言之, 普遍性是指“普遍的可证实性”(universal verifiability) 以及建立于其上的“普遍的可接纳性”(universal acceptability)。例如, “ $2+2=4$ ”或“北京是中国的首都”就是普遍性的知识陈述, 因为它们并非随着一个人意识形态、价值观念、生活方式以及性别、种族等的改变而改变。与“普遍的可证实性”及“普遍的可接纳性”相关, 现代知识的普遍性还指生

<sup>①</sup> Browhill, R. J., *Education and the Nature of Knowledge*, London & Canberra: Croom Helin, c1983, pp. 11~13.

产与辩护知识的标准是能够得到普遍认同和尊重的，因为没有这种得到普遍认同和尊重的知识标准（universal standard of knowledge），知识陈述本身的普遍可证实性和可接纳性就不可能得到保证。因此，这种共同的、普遍的知识标准应该可以看做一种知识陈述获得普遍性的前提条件。

对现代知识普遍性的信仰和追求就形成了现代知识生活中的“普遍主义”（universalism）。它宣称，任何一种知识只有得到了普遍的证实和接纳，才会是真正的和客观的，才会是有效的与合理的，从而也才是真正有价值的。普遍主义要反对的是各种各样的“地方性知识”（local knowledge）或“本土性知识”（indigenous knowledge）。这些知识都是在各个民族历史发展过程中形成的，一般很少得到过普遍的证实或接纳，往往只是为某一地区或某一民族的人们所信奉和使用。因此，根据普遍主义的观点，这种知识就不是真正的和客观的知识，在人类知识进化的过程中也是应该被超越或被淘汰的知识。这种知识的普遍主义与知识生活的“西方中心主义”有着密切的联系，因为这种客观的知识标准以及普遍的知识理想都是由西方人所阐述的，是与西方近代工业社会和资本主义的形成密不可分的。将客观的知识标准宣称为“普遍的”就等于将西方的知识宣称为普遍的；赋予普遍的知识以一种全球传播的特权，就等于赋予西方知识全球传播的特权；用普遍性的标准来衡量其他非西方的知识传统和知识体系就等于将它们纳入到西方的知识传统和体系中去。这就威胁到人类知识形态乃至文化形态的多样性。

### 3. 中立性

现代知识的客观性必然导致现代知识的“中立性”，或者说，现代知识的普遍性必然以现代知识的中立性为前提。从内涵上说，现代知识的中立性也称“价值中立”或“文化无涉”，即知识是纯粹经验的和理智的产物，只与认识对象的客观属性和认识主体的认识能力有关，而不与认识主体的性别、种族以及所持的意识形态等有关。

从逻辑上说，现代知识的中立性之所以可能，是建立在下列一些假设的基础上：第一，实在的“自主性”（autonomy）和“非人格性”（impersonality）是知识中立性的前提条件；第二，人的感觉或理性是独立于一定的社会结构或文化传统的，是“纯粹的”和“共同的”；第三，证据或逻辑规则都是超越个体的和社会的，是与社会和个体的存在状况无关的，因而是普遍的；第四，知识陈述使用的是一种数学化的、可观察的、可归约的语句，所涉及的一些概念、符号、数字、关系等也都是价值中立的。

现代知识的中立性产生了“为知识而知识”的“普遍的知识分子”

(universal intellectuals)。他们以人类全体利益的代言人自居，深信或假装自己是为全人类生产知识财富，缺乏自我立场的反思。正是这种源自认识论和道德上的理由，使得现代知识也就是科学知识被看成是全人类的“新福音”，被允许在全球范围内毫无障碍地传播，以期解决不同地区、民族所碰到的不同问题。这样，在世界范围内就形成了一种不均衡的知识生产与消费、集中与分配现象：一方面是发达国家培养和吸收了世界上大部分有知识创新能力的人才，控制着知识的生产与分配；另一方面是发展中国家或不发达国家大量人才外流，在许多方面只能依靠消费发达国家所提供的有限知识来保证社会发展和进行社会重建。这种知识领域内的依附关系进一步地强化了现代知识的客观主义、普遍主义和西方中心主义，加快了本土知识体系的瓦解过程。

## (二) 现代知识的性质对现代课程的影响

### 1. 现代课程的核心内容是科学知识

如上所述，知识的性质对于课程内容的选择产生影响作用，现代知识的性质自然影响到现代课程内容的选择。根据现代知识的性质，现代课程对于“什么是最有价值的知识”的回答就是“科学”，也就是具有“客观性”、“普遍性”与“中立性”的知识。正如斯宾塞在19世纪中后期所大声疾呼的那样，“什么知识最有价值，一致的答案就是科学”<sup>①</sup>。他还作出预言，“最有价值”和“最美”的科学“要统治一切”，包括学校生活。斯宾塞之所以提出这样的见解，一方面是因为他认为科学知识可以最大限度地满足“人的完满生活”的需要；另一方面是因为只有科学知识才能够揭示或反映事物运动或变化的客观规律，因而是“真正的”知识。在斯宾塞之后，英国和其他西方社会就“古典课程”（以古典语言学科为主）与“现代课程”（以现代科学课程为主）之间进行了长时期的辩论。最后，在企业界、政府和科学家的支持下，科学课程终于战胜了古典课程，在19世纪末占据了学校课程的核心地位。在我国，19世纪末20世纪初教育领域内“中学”与“西学”的论战其实也具有“古典课程”（以经史子集等儒家经典为主）与“现代课程”（以西方自然、社会科学为主）论战的意味，最后也是以古典课程的全面退出学校为结局。此外，就是那些得以保存下来的一些古典课程，现在也得借助于“科学”的名义才能在学校的课程计划中占据一席之地，否则就被从学校的课程表中清除出去。

<sup>①</sup> 斯宾塞著：《斯宾塞教育论著选》，胡毅、王承绪译，人民教育出版社，1997年，第91页。

## 2. 现代课程具有一种不言而喻的知识霸权

“霸权”(hegemony)是指“处于操纵和控制其他国家的地位”，其核心就是应用某种力量对异己对象进行“操纵”和“控制”。“知识霸权”即是指某种知识借助于力量对其他的知识进行的“操纵”和“控制”。在人类的认识史上，知识霸权是一种正常的历史现象，是社会不平等、不公正正在认识领域的一个反映。只要人类社会的不平等和不公正还没有真正地 and 完全地被铲除，知识霸权就会继续存在，其直接目的是要维护某种处于霸权地位的知识的合法性与权威性，其最终目的就是要维护由这种知识本身所建构的社会秩序，特别是从这种秩序中获益的人的地位和利益。知识霸权和反霸权的斗争，是人类历史上非常重要的一种社会现象，是社会斗争的一个必要内容和重要途径。

现代课程的知识霸权主要体现在两方面：一方面，通过教育的途径将“客观性”、“普遍性”和“中立性”看成是科学知识的基本属性，从而将科学知识“绝对化”、“神圣化”和“终极化”，向青少年学生传播一种虚假的乃至错误的“科学观”，以反科学的态度培养他们对科学的迷信态度；另一方面，在课程编制过程中，应用“客观性”、“普遍性”和“中立性”的标准排斥“本土知识”、“地方性知识”、“个体知识”、“缄默知识”，贬低“宗教知识”、“道德知识”、“哲学知识”、“历史知识”以及其他一切不能充分采用经验主义、理性主义或实证主义方法进行分析的知识，将它们斥为“不完善的知识”、“地方性经验”、“个体经验”、“没有多少价值的知识”、“非科学的知识”等。进入20世纪以来，在新的科学技术迅猛发展的形势下，现代课程的知识内容有了不少的变化，但是现代课程知识的这种霸权性却没有得到根本的认识和挑战，牢牢地控制着学校生活的方方面面，控制着青少年学生的心灵，使他们形成了一种既片面又狭隘的知识观。

## 3. 现代教学过程是一种知识控制过程

现代课程的知识霸权是通过现代教学过程来实现的。与现代课程知识的类型、性质相适应，现代教学过程从本质上说并不是通过知识促使学生发展的过程，而是一种在知识霸权支配下的知识控制过程，其直接目的在于消解学生对于知识的批判能力，其最终的目的在于维护现代课程知识的霸权和建立在这种霸权基础上的现代社会秩序。

作为一种知识的控制过程，现代教学一般是通过两种形式加以实现：一种是制度化的形式，一种是非制度化的形式。制度化的形式又包括教学大纲、教科书制度、教学制度（特别是教学评价制度）、班级公约等。非制度化的形式包括：教师在介绍教学内容时使用的一些“大词”，如

“规律”、“本质”、“真理”以及与之相关的“发现”、“揭示”等；<sup>①</sup>教师在课堂教学情境中对学生实施的即时“劝导”<sup>②</sup>；学生之间的相互影响<sup>③</sup>等。制度化的形式主要是从制度上保证不符合现代知识性质的人类经验没有机会进入到课堂教学情境中去或受到青少年一代的重视。以现代教学评价制度为例。现代教学评价的一种重要特征就是“标准化”。标准化评价的关键就是答案的“唯一性”，排斥或防止对某个问题多种理解的可能。而这种唯一的答案不是由学生自主“思考”得出的，而是现成地写在教科书上的。因此，学生为了在各种各样的标准化评价中取得好成绩，重要的不是要应用自己的思考和判断，而是要对教材知识有准确、牢固和熟练的掌握。由此，标准化评价就将整个学习活动引导到对教材知识的识记、掌握和再现上，从而达到排斥或压抑学生个体知识以及其他各种与教材知识不同的知识的目的。这种教学过程从表面上看，是教师帮助学生获得新知识的过程；从实质上看，是通过知识控制而对学生思想和行为进行规训的过程。

现代教学这种知识控制和心灵规训的特征及其危害正如弗莱雷所指出的那样：“教育因此成为某种储蓄的活动；学生是仓库，教师就是储蓄者。教师发出公报，进行储蓄，学生耐心地接受、记忆和重复。师生之间缺乏交流。这就是‘银行式’的教育概念。在这种教育概念的支配下，学生活动被允许的范围至多只是接受、归档和存储教师所存放的东西。事实上，他们仅有对他们所存储的东西进行积累和分类的机会。……结果是：学生们越努力地存储委托给他们的‘存款’，他们的批判意识就得不到发展。这种批判意识只能产生于他们作为世界的改造者对改造世

- 
- ① 在现代教育生活中，没有什么东西比这些“大词”对学生理性精神的毒害最为严重的了。它们从根本上堵塞了学生对课程知识进行质疑的可能。对于几岁和十几岁的孩子们来说，谁能够去怀疑那些“规律”、“真理”之类的东西啊？！
  - ② 如一位教师对学生说：“教材知识有问题？这不可能。即使教材真的有问题，你在考试时也要按照教材的要求去答题。否则，你就要吃亏了。”类似这样的劝导在实际教学生活中比比皆是，其基本出发点就是要学生关注教材知识所带来的实际利益，而放弃对知识的独立判断能力和批判能力，从而达到知识控制和知识霸权的目的。这种劝导的权力性质是非常隐蔽的，以至于连劝导者自己也不清楚。
  - ③ 如学生们在一起经常交流什么是“最有效的学习”，而他们对什么是最有效的学习的理解就是能够“准确”、“牢固”、“高效”地识记教学内容的学习。这种对最有效学习的理解本身是现代教学进行知识控制的结果，也有利于最终在学生心中建立课程知识的霸权和现代认识论的霸权。

界活动的参与之中。他们越全面地接受强加给他们的角色，他们就越倾向于单纯地适应于这个世界，适应于他们头脑中所存储的破碎的世界观，就好像一切都从来如此，并将会永远如此。”<sup>①</sup>

### 三、后现代知识的性质与后现代课程

19世纪末20世纪初以来，特别是20世纪中叶以来，人们从不同的领域对现代知识的“客观性”、“普遍性”和“中立性”不断地展开批判，从而形成了对知识性质的新看法。为了与知识性质的现代观念相区分，我们称之为“后现代知识的性质”或“知识性质的后现代观念”。这种知识性质的后现代观念，正逐渐地对课程领域产生影响，构成了后现代课程的认识论基础。

#### (一) 后现代知识的性质

##### 1. 文化性

后现代知识的文化性是指：知识的性质不可避免地受到其所在的文化传统和文化模式的制约，与一定文化体系中的价值观念、生活方式、语言符号乃至人生信仰都不可分割，因而就其本性而言是“文化的”而非是“客观的”，是“文化涉入”的而非是“文化无涉”的，是有一定的“文化限域”而非是“超文化的”。

后现代知识的文化性是直接建立在对现代知识的“客观性”批判基础上的。来自认识论、知识社会学、科学哲学、女性主义等领域的大量研究表明，上述“客观性”的假设没有一个是成立的：既不存在作为认识对象的独立于认识者的“实体”，也不存在毫无问题的“证据”。其所谓的知识陈述与认识对象“相符合”只不过是人们的一种“错觉”，是人们在拒绝或排斥了大量的“反例”之后的一种自我心理安慰。如果说知识陈述与什么东西相符合的话，只不过是与某种文化中业已存在的认识规则或“知识游戏”的规则相符合。因此，所有的知识都是猜测性的、暂时性的、可错的和可证伪的。在社会和人文知识领域，价值、趣味、社会地位、意识形态等主观的和文化的因素更是大量渗透到认识过程中去，构成认识活动的一个必要条件或“视角”（perspective）。它不仅决定着思想的形式，而且还决定着思想的实质性内容。“绝对主义”、“客观主义”的知识观是错误的，代之而起的是一种“历史主义”（historicism）、“视角主义”（perspectivism）和“相对主义”（relativism）的知

① Freire, F., *Pedagogy of the Oppressed*, London: Penguin Books Ltd. c1970, pp. 53~54.

识观<sup>①</sup>，即一种文化的知识观。

## 2. 境域性

与“文化性”相关联，“境域性”（contextuality）是指：任何的知识都是存在于一定的时间、空间、理论范式、价值体系、语言符号等文化因素之中的；任何知识的意义也不仅是由其本身的陈述来表达的，而且更是由其所位于的整个意义系统来表达的；离开了这种特定的境域，既不存在任何的知识，也不存在任何的认识主体和认识行为。

后现代知识的境域性是直接建立在对现代知识的“普遍性”批判基础上的。对知识普遍性的解构和对知识境域性的强调与知识社会学、科学哲学和解释学的发展密不可分，也与知识问题上对“西方中心主义”的批判密不可分。如上所述，知识社会学通过对实证主义和现象学绝对客观知识的批判而主张相对主义、历史主义和视角主义，这就包含着丰富的“境域性”的思想。科学哲学强调“所有的观察都蕴涵着理论”以及所有的科学活动都受制于那一时期的“科学范式”，这说明认识活动对于已有理论传统的依赖性。解释学则更是一种反经验主义的立场，宣称个体的主观经验在认识活动中不仅是不需要剔除的，而且是不可缺少的。正是个体的主观经验构成了个体提出问题、观察问题和分析问题的“视界”；正是个体的主观经验将以往人们所认为是抽象的、纯粹的真理引入到历史领域，成为历史的真理。解释学的历史真理不同于实证主义客观真理的地方在于：它并不终结所有的知识，相反，它主张所有的知识向历史开放，认为只有在历史过程中，人们才能获得知识的合法性。认识的过程也根本不是以纯粹个体反映外部世界的形式进行的，而是以个体和历史“视界”不断融合的形式进行的。无视界的认识和无视界的知识都是不存在的。

随着对知识境域性的揭示，人们开始了对知识问题上“西方中心主义”的批判。这种批判反过来进一步地揭示了人类知识的境域性特征，使人们第一次有可能以一种公正的态度来看待人类知识的多样性。知识问题上的“西方中心主义”是一个非常复杂的、由许多历史的和现实的

---

① 曼海姆指出，“历史主义”的要点是，没有任何一件人类文化产品能够在永恒的范式中加以分析和理解。“历史主义”意味着完全的“相对主义”。关于“相对主义”，曼海姆提醒人们不必害怕，指出：“相对主义”的实质在于强调发现“绝对真理”的困难，而“绝对主义”和“客观主义”则完全忽视了这一点，后者大声地宣布着“自身的真理”，以图获得绝对的、不可动摇的思想权力。参见 Mannheim, K., *Essays on the Sociology of Knowledge*, London: Routledge and Kegan Paul, c1952, pp. 136~137。

因素所产生并有着各种表现形式的一种知识态度和信念。它认为，近代以来西方所出现的科学知识才是真正的知识，非西方的知识都不是真正的知识。但是随着知识客观性和普遍性的解构，人们发现，原来认为没有任何争议的“文明化”过程实际上是一种用一种知识标准反对另一种知识标准，用一种知识体系颠覆另一种知识体系的过程。它导致的不是本土知识的发展，而是本土知识合法性的被解构以及在社会生活中的逐渐被遗忘。费耶阿本德（Feyerabend, P. K）将这种知识的普遍性传播过程称为“科学沙文主义”。20世纪80年代以来，这个问题开始引起许多发展中国家和不发达国家人们的高度关注，也引起了联合国教科文组织的关注。教科文组织曾经组织过专门的会议讨论非西方国家特别是以前的西方殖民地国家教育体系如何接纳和发展“本土知识”的问题，讨论“本土知识”与“本土发展”之间关系的问题。随着这种曾经被剥夺了知识资格的“本土知识”对于“西方知识”的反抗，人们也越来越认识到“本土知识”的价值和“本土知识”与“西方知识”的互补性，越来越能认识到“本土知识”对于“西方知识”的价值，越来越能够接受“知识多样性”和“境域性”的观念。

### 3. 价值性

后现代知识的价值性是指：所有的知识生产都是受着社会的价值需要指引的，价值的要求已经代替求知的渴望成为后现代知识生产的原动力；所有知识本身是体现着一定的价值要求的；所有的知识在传播过程中都是受着权力因素制约的，都是社会总体权力实践的一部分。

后现代知识的价值性是建立在对现代知识的“中立性”批判基础上的。首先，如上所述，现代知识“中立性”所要求的作为认识对象的实在的“自主性”和“非人格性”是不成立的。认识对象是主体和社会所建构的，自然反映出主体和社会的价值趣味与文化偏好。其次，现代知识的“中立性”所要求的“纯粹的”感觉经验或理性形式也是不成立的，不仅所有的感觉都接受着理论的指导，而且“理性”与“文化”之间也存在着非常密切的关系。正如罗蒂所指出的那样，不存在一种大写的、超越所有文化界限的“理性”。再次，现代知识“中立性”所要求的“普遍性证实”也是一种假象，一方面不仅没有任何一种知识经过了所谓“普遍的”证实，而且也不可能有任何一种知识经过了普遍性的“证实”。“可证实性”或“符合性”本身就是一种愿望而非是一种事实。最后，现代知识的中立性所要求的一种“数学化的”、“可观察的”、“可归约的”语句以及“价值中立”的概念、符号、数字、关系等一方面只能适用于一些有限的知识领域，不能适用于所有知识领域；另一方面就是在这种

有限的知识领域中，可以使用的陈述语言也并非只有这样一种选择。

## (二) 后现代知识的性质对后现代课程影响

随着后现代知识性质的转换，现代课程的认识论基础不断受到来自理论和实践两方面的批判。建立在后现代知识性质基础上的新的后现代课程观正在形成。

### 1. 反思和改革科学课程

改革在“客观的”、“普遍的”与“中立的”知识观支配下的科学课程，在科学课程中反映人们对科学活动和科学知识性质的新认识，如“科学是一种意识形态支配下的活动”、“科学是一种社会建制”、“科学是一种文化活动”、“科学革命是科学范式的转换”、“科学知识实质上是一系列的假设或猜测”等，从而使青少年学生从小树立起一种正确的科学观和科学方法论，克服“客观主义”、“科学主义”、“权威主义”、“西方中心主义”等对他们思想的影响。与此相关，科学课程的目标也要超越对具体科学知识、方法和技术的掌握，达到对科学哲学、科学史、科学与社会和人类关系广泛、全面和深刻的理解。科学课程内容的编排要走出原来狭隘的分科课程模式，采用一种内容更加丰富的“大科学课程”模式。这种“大科学课程”主要不是内容之多或某些科学学科简单地综合，而是从社会、历史、哲学等角度对科学知识内容的重新编排。在这种重新编排的科学教材中，学生们不仅可以学习到科学的概念、命题、公式、定理等原来分科科学课程中能够学到的东西，而且可以学习到科学史、科学社会学、科学哲学、科学伦理学等方面的内容；不仅可以学习到目前为止最好的一些科学概念、命题、公式、定理，而且可以接触到曾经和正在挑战这些科学概念、命题、公式和定理的知识等。

### 2. 开发本土课程

随着现代科学知识型“客观性”标准的被证伪和后现代文化知识型“文化性”标准的提出，“本土知识”或“地方性知识”作为一种知识的类型就获得了合法的席位。随着对本土知识与本土发展关系的深入揭示，本土知识的社会价值也非常明显地显现出来。因此，选择、保存、传递和发展本土知识就成为了后现代教育的一个重要使命，本土课程开发和建设也就因之成为后现代课程改革的一个重要内容。从20世纪80年代后一些原殖民地国家的经验来看，这种本土课程开发的目标包括：使本土人民意识到他们自己完整、系统、历史悠久但却被长期压抑和剥夺资格的本土知识体系；展现本土知识在本土社会历史发展中的巨大贡献，重新唤起本土人民对于本土知识体系的价值意识；通过本土知识的传播，加强本土社会青少年学生的文化认同；改造源自西方的自然科学、社会

科学以及人文科学课程，使它们本土化，剔除它们之中对于本土社会稳定和可持续发展不利的东西。在这些课程目标的指导下，本土课程的开发和建设不仅在基础教育阶段进行，而且也在高等教育阶段进行；不仅在中小学进行，而且也在师范院校进行。这种本土课程的开发和建设对于原殖民地国家人民建立独立自主、与本土社会发展需要相一致的教育体系来说是至关重要的，对于大规模地提高教育质量起到了积极的作用，对于中国这样一个曾经是半殖民地国家的课程改革来说，有着积极的意义。

### 3. 加强人文课程

自 19 世纪以来，无论是西方国家还是中国，在现代科学知识型的支配下，人们认为人文知识不是严格意义上的“客观的”知识，不是有实际用途的知识。随之出现的就是学校课程体系中人文课程的衰落。随着科学知识“客观性”神话的被打破，人们终于认识到，人文知识并不是“次一级”的知识或“不成熟的知识”，而是一种有着不同的认识对象、认识方式、表达方式以及人生与社会价值的知识。人文知识所关注的不是外在世界的控制和征服，而是内在世界的理解和塑造。缺乏这种内在的理解和塑造力量，人们对外在世界的控制和征服就会出现种种的病态，就会导致个体和社会的“片面发展”和“畸形发展”，就会威胁到个体和社会的可持续发展，最终给个体和整个人类带来灾难性的后果。面对着当代不可遏制的功利主义及其使人类所陷入的困境，思想家们开始重新审视现代社会的理想和个体生活的意义，开始大声疾呼人文精神的弘扬和完整人格的培育。在这种背景下，教育学家们开始重新审视人文课程的价值，就人文课程的建设提出许多积极的建议。这些建议包括：向社会和政府解释人文课程对于社会发展和个体发展的意义；大幅度增加人文课程的研究经费；将人文课程的改革作为继 20 世纪 60 年代后科学课程改革后的又一核心议题；提高人文课程教师的薪水，招聘高水平的人文课程教师；将人文课程作为学校的核心课程之一；改革人文课程内容，使其更具有时代气息，等等。毫无疑问，这些建议对于我国面向 21 世纪的课程改革是有借鉴意义的。

### 4. 在教学过程中反对知识霸权

随着从现代知识性质向后现代知识性质的转换，后现代教学改革的方向应该是：在教学基本任务或基本目标方面，应该通过课程知识的传递来培养学生的怀疑意识、批判意识和探究意识，从而使他们从小懂得知识是永远进步的，没有哪一种知识是不需要质疑和发展的。知识创新所需要的各种基本素质和能力正是在这种对所谓“客观的”、“普遍的”

和“中立的”知识的怀疑、批判基础上培养起来的。在教学组织形式上,应该进一步改革班级授课制,在条件具备的情况下,实行“小班教学”、“分组教学”与“合作教学”,以便使教学过程有更多的讨论、质疑、实验和辩论时间,更加接近于真正的知识发现活动。在教学原则方面,应该制定旨在激发、保护、鼓励和引导学生进行质疑问难、大胆探索的新原则。在教学方法方面,应该坚决反对各种形式的灌输法,大力提倡真正意义上的讨论法、实验法、实践法等,提高课堂教学的问题意识,充分利用学生的“个体知识”(所谓“直接经验”)和“地方知识”,使教学过程变成一个在教师领导下的、以问题为核心的、师生共同反对课程知识霸权、自主探索知识及其意义的过程。在教学评价方面,应该从注重课程知识的记忆、理解、掌握、综合和简单应用转移到注重学生对课程知识的独特理解、阐释、质疑、批判和应用上来。

### 第三节 知识的类型与课程

人类的知识多种多样。波兰尼(Polanyi, M.)根据从人类知识是否可以通过语言符号的方式加以表述这一角度,将其划分为“显性知识”(explicit knowledge)与“缄默知识”(tacit knowledge);赛义德(Said, E. W.)根据人类知识的地域特征将其划分为“东方知识”(oriental knowledge)与“西方知识”(occidental knowledge);孔德根据人类知识的发展阶段可以将其划分为“宗教知识”(religious knowledge)、“形而上学知识”(metaphysical knowledge)与“实证知识”(positive knowledge);舍勒(Scheler, M.)根据人类知识的组织形式和社会性质,又将其划分为“拯救的知识”(knowledge of salvation or of redemption)、“文化的知识”(knowledge of culture)与“实践的知识”(practical knowledge)。在各种各样的知识分类法中,有一类分类法是当代知识界比较广泛认同并体现在大学系科设置、图书馆资料分类等知识制度中的。这种分类法就是将人类知识划分为“自然知识”(natural knowledge)、“社会知识”(social knowledge)和“人文知识”(human knowledge)。根据这种分类,大学设置了“自然学科”、“社会学科”和“人文学科”,知识分子相应地被划分为“自然科学家”、“社会科学家”与“人文科学家”,科研经费的管理上也分别按照“自然科学基金”、“社会科学基金”和“人文科学基金”来进行。这种知识分类既考虑到了知识对象的不同(所谓“质料”的标准),又考虑到了获取知识方法的不同(所谓“形式”的标准),因而是一种比较全面与合理的分类形式,能够比较合理地反映人类知识的总体结构。就知识的对象而言,“自然知识”主要反映的是人

们对“自然世界”的认识；“社会知识”主要反映的是人们对“社会世界”的认识；“人文知识”主要反映的就是人们对于“人文世界”的认识。就获取知识的方法而言，“自然知识”的获得主要通过对纯粹物质事实与事件的“观察”与“实验”的方法；“社会知识”的获得主要是通过渗透着价值的社会事实与事件的“观察”、“模型化”与“价值分析”的方法；“人文知识”的获得则主要是通过通过对各种具体价值规范及其历史实践的“总体批判”与“反思”而获得。正是由于这种知识对象与方法上的不同，三类知识在许多方面都呈现出明显的差别，从而影响到相应的课程实践。

## 一、自然知识与自然课程

### (一) 自然知识的基本特征

第一，就知识与对象的关系而言，“自然知识”是一种“描述性的知识”（descriptive knowledge），旨在通过一定的概念符号和数量关系反映不同层次自然界所存在的一些“事实”和“事件”。在反映的过程中，认识者尽量地遵循已有的研究范式，以便使自己的研究能够为某一知识共同体所接纳，成为一种具有“主体间性的知识”（inter-subjective knowledge）。

第二，与上述差别相关，就知识的发展方式来说，“自然知识”的发展方式是“直线性”的。自然知识是对自然世界的“描述”或“说明”，这种描述或说明尽管会受到认识者所持的理论传统或方法论的影响而出现错误，但是从人类已有的自然认识史来看，这些错误是可以在一定的理论传统内得到不断的修正或摒除的，人类对于自然的描述或说明总体上还是呈现出一种越来越清晰、越来越准确的趋势。自然知识经历了原始社会和古代社会的漫长积累阶段以后，在近代以来获得了迅速的、持续的、直线式的增长，在20世纪中叶以后更是呈现出一种“激增”或“爆炸”的态势。事实上，目前从事自然科学研究的科学家在大多数情况下根本无须去考虑过去已经被证伪或修正的理论，他们只需要检索和追踪最近的研究进展，阅读最新的研究文献就够了。

第三，与第一种差别相关，就知识的适用范围而言，“自然知识”具有一定程度的“普适性”。“自然知识”是一种具有“主体间性”的知识，因而具有一定程度的“普适性”。无论是谁，也无论他处于一个什么样的社会背景中，只要他接受了一定的自然科学范式，他都应该能够理解某种科学知识，应该有可能对某种科学知识的真伪进行逻辑上或经验上的检验。这种逻辑上或经验上的检验也是可以同时被其他人进一步证明或验证的。

第四，与第一种差别相关，就知识的检验或辩护而言，“自然知识”诉诸于“经验”和“逻辑”的“证实”、“证伪”或“证明”。作为一种描述性的知识，“自然知识”的真理性在于它们是否在一定的理论传统中比较精确或准确地描述了某一自然现象，解释了某一自然事件。如果存在着某一自然知识没有描述的“反常”现象或没有预测到的“因果联系”，那么这个自然知识就是需要“修正”的，人们需要新的经验和逻辑基础上提出新的理论假设。

## （二）自然课程的基本特征

受自然知识上述特征的影响，自然课程具有下列特征：

首先，自然课程的基本目标包括两个方面：一方面是为了传播现代自然科学研究的成果，增加人们有关自然的知识，从而提高人们认识、理解、控制和改造自然的能力；另一方面是为了进行自然科学方法的训练，从而提高人们从事科学知识生产的能力，培养新的科学人才。从前一方面来说，自然课程的目标是“功利”的，是为了满足现代工业发展和经济增长需要的；从后一方面来说，自然课程的目的则有非功利的一面。在当代，随着自然科学的迅猛发展，特别是伴随着自然科学与社会关系的深入研究，自然课程的目标又扩展到对于科学与社会关系以及科学共同体的正确理解。此外，在现代知识的霸权被解构以后，自然课程还肩负着总结、传播和发展本土自然知识以重构自然知识多样性的重任。

其次，从课程内容来看，自然课程的内容主要是一个个自然科学研究的成果，包括了若干基本的科学事实以及从这些科学事实中所概括和提炼出来的概念、命题、原理和公式等。不过，需要引起高度重视的是，自然科学的“概念”具有非常独特的特征，即一方面是“普遍性”（universal）的，另一方面是“指示性”（denotative）的。自然科学概念的“普遍性”是指科学概念作为科学思维的起点或中介，是由科学界“约定”的，具有非常强烈的“人工语言”的性质，因而与科学研究人员所处的文化传统之间缺乏必然的内在联系，在相当程度上可以为全世界的科学家和各种类型的研究人员所理解和应用。“科学概念”的“指示性”是指所有的科学概念都具有“表征功能”，都代表着或指示着某一种自然实体或某种自然实体的某种属性。自然科学概念的这两种性质就决定了自然科学命题是一种“陈述性命题”。这种陈述性命题的真伪是可以通过经验证据或逻辑程式得到进一步检验和修正的。就是一些不具有命题性质的科学假说一般也都采用这种陈述性的形式。

再次，从自然课程内容的编排方式上看，一方面要尊重上述自然科学知识自身的逻辑关系，运用一些专门的科学语言由古到今、由浅入深

地加以排列，另一方面要采取学习者能够接受的叙述方式，要符合学习者的知识水平与心理发展特征，这就是我们一般所说的“知识（学科）逻辑”与“（认知）心理逻辑”的统一，也是美国 20 世纪 60 年代结构课程改革运动中的编排原则。

第四，就自然课程类型而言，自然课程也经历了一个从分科课程向综合课程发展的过程，综合课程是当前和今后自然课程的主要模式。但是，关于综合课程的理论研究和实践探究当前也都还是不够成熟的，在不少国家和地区，自然课程也仍然是以分科课程为主，不仅在中等教育阶段是这样，就是在高等教育阶段也是这样。

第五，从自然科学教学的模式来看，早期一般采用自然科学知识“教授”加“演示”或“证明”的模式，后期则倾向于采用 20 世纪 60 年代所提出来的“发现模式”与“合作学习模式”。在 19 世纪中叶，当自然课程刚开始进入到中小学课程体系之中时，没有任何教学理论可言。自然教学主要就是应用讲授的方式向学生传播一些自然科学知识或原理。为了使能够理解那些超出自己生活经验范围的自然科学知识或原理，教师们往往会采用实验演示或逻辑证明的方式来帮助学生理解要传递的知识。缺乏实验材料以及自然教师素质低下因此也成为制约那时自然教学的两个主要因素。到了 20 世纪后半叶，随着科学知识的突飞猛进以及自然科学技术在解决经济危机、加强国家安全等方面作用的日益突出，人们开始考虑到自然教学的改革问题。课程改革只是一方面，教学模式的改革是另一方面。其结果就是诞生了现在广为人知的“发现模式”和“合作学习模式”。发现模式将自然教学的重点从教师对既有自然科学知识的讲授、演示或证明转移到学生对自然科学发现整个过程的“模拟”。教师在课堂里的任务不再是讲解、演示或证明，而是提出问题，然后就充当学生的“助手”，向学生提供分析和解决问题所需要的各种材料、设备以及其他服务，帮助学生通过自己的自主探究解决问题。当然，教师同时还充当“激励者”、“引导者”、“组织者”等角色，在学生碰到依靠自己的力量不能解决的问题时或在学生懈怠时给他们以必要的指导和帮助。“合作学习模式”是更近一些时候提出的自然科学教学模式，其主要的理论依据在于科学社会学对科学活动社会性质的揭示，旨在促进学生在学习过程中的相互交流、合作与竞争。但是，不管是旧的模式还是新的模式，最后都要求学生不仅要识记和理解一些既有的科学结论，而且还要求他们能够运用必要的手段对这些结论进行证实、证明、检验或辩护，都要求他们能够使用具有“普遍性”和“指示性”的科学概念，能够应用合适的陈述形式表述“科学发现”的结果。

## 二、社会知识与社会课程

### (一) 社会知识的基本特征

第一,就知识与对象的关系而言,“社会知识”是一种“规范性的知识”(normative knowledge)或“策略性的知识”(prescriptive knowledge),旨在借助于一定的理论传统和价值立场,对“社会事实”或“社会事件”的现状与发展趋势进行系统化、类型化或模型化的分析,并得出或暗示着有关的实践建议或策略。由于社会科学所要处理的是由价值所建构的事实或事件,因此在社会科学研究过程中,无论是从问题的确定还是从问题的分析和结论的得来说,都难免受到研究人员价值背景、政治立场等的制约,从而使得社会科学知识很难以做到真正的“主体间性”。一种社会知识在“社会身份”不同的人看来,往往会产生不同的理解。但是,尽管如此,社会知识还不至于成为一种完全个性化的知识,因为在某一个特殊的社会群体中,不同的个体之间还往往分享着同样的社会知识。反过来说,也正是由于他们彼此之间分享了这种同样的社会知识,才能使他们突破个人的界限,形成一个相对独立的群体,有着若干共同的社会行为倾向和价值评价尺度。

第二,从知识的发展方式来看,“社会知识”的发展方式是“阶段性”的。社会知识是从一定的价值立场对由一定的价值所建构的社会事实与事件的分析与解释,这种分析与解释在19世纪中期以来采用了自然科学的方法与技术,但是也受到了研究对象的限制。这种分析与解释从根本上说,受制于一定社会形态中占主导地位的价值观念(包括意识形态)。社会科学问题的提出、理论的建构、策略的形成等无不受制于这种主导价值观念。它们构成了社会科学研究范式的核心。因此,只有当一种主导性的价值观念被另一种新的主导性的价值观念代替时,也就是只有到社会发生重大的价值革命或社会变革时,社会科学家才可能提出真正是“新”的问题、理论和策略,社会知识也才能呈现出“发展”的态势。因此,如果说自然知识的发展具有一种持续性的“线性”特征,社会知识的发展则明显具有一种“三十年河东三十年河西”的“阶段性”特征。一种占主导地位的社会理论或社会改革方案在一段时间内极其具有说服力,但是过了一段时间以后它们就会被新的社会理论或社会改革方案所代替,这两者之间可能具有一种内在的思想联系,但是却很难说后者是对前者的“修正”。经常的情况是,后者是一种完全不同的理论和价值选择。这种被选择的理论和价值体系很可能是在原来传统的理论与主导价值观念下被压抑的理论与价值体系。例如,资本主义社会在形成和发展过程中所选择的新教伦理、个人主义、市民社会和科层制度等在

传统的封建制度下都是被压抑和禁止的，资本主义社会所关注的问题与封建社会所关注的问题从性质和类型上说都是根本不同的。

第三，就知识的适用范围而言，“社会知识”具有鲜明的“文化性”。作为一种“规范性的”或“策略性的”知识，社会知识往往与认识者所处时代或社会的特殊状况与问题相关联，而且受着认识者所处社会位置的制约，因此尽管社会知识在形式上具有某种普适性，例如可以为其他社会的人们所阅读和理解，但是社会知识在实质上却具有相当程度的文化性，与建构它们的社会主流价值观念有着内在的不可分割的联系。不理解这种主流价值观念，就不能理解社会科学的具体内容，甚至也不能理解社会科学的问题。因此，对别国社会知识的学习必须伴随着对它们所隐含的文化价值观念的深刻批判，否则就会陷入在理论上和实践上“被殖民”的境地。从这个意义上说，照搬照抄国外的社会科学理论并试图用它们来指导本土社会的变革是根本行不通的。学习国外社会科学过程中的“本土化”要求不仅是出于利害关系的考虑，而且也是由社会知识本身的性质所决定的。

第四，就知识的辩护方式而言，“社会知识”诉诸于某一具体社会实践效果的“证实”。社会知识作为一种规范性或策略性的知识，其真理性就存在于它们所指导的社会实践能够获得满意的结果，这就是所谓“实践是检验真理的唯一标准”。如果一种社会理论所指导下的社会变革取得了满意的结果，那么它就是比较准确地反映了那一时代的主流价值观念并受到实践者拥护的；相反，如果一种社会理论在社会变革中根本行不通，或者说不能使社会某一方面的发展呈现出良性态势，那么这一理论的真理性就是值得怀疑的，决策者们会考虑选择另外的理论和建议。

## （二）社会课程的基本特征

与上述社会知识的特征相适应，社会课程也有其不同于自然课程的地方。因此，编制、教授和学习这些课程的老师同学们千万不能像对待自然课程那样对待社会课程，否则就不能实现社会课程的目标，体现社会科教学的特色。

首先，社会课程的目标是：通过社会知识的传播，培养青少年学生起码的社会意识和从事社会生活的能力，成为与一个国家特定的政治制度和广泛的社会生活制度相一致的公民。就当代社会而言，一个合格的公民必须具备以下素质：其一，必须意识到自己与社会（“公共领域”）的关系，意识到自己在社会公共生活中所享有的权力和所应尽的义务、所承担的责任。其二，必须意识到社会公共利益的存在以及社会公共利益的不可侵犯性，必须要能够识别各种旨在破坏社会公共利益的行为，

并能够采取社会所允许和鼓励的方式与这种不法行为作斗争。其三，必须具有一些有助于认识、理解、建构和保卫社会公共生活领域的知识，以便能够为自己的权力、义务和责任作辩护，能够和他人一起形成一种为大家所共同具有的群体意识。其四，必须具有参与社会公共生活的意识、积极性和能力，在任何情况下不忘记自己是社会生活中的一员，不灰心丧气和悲观失望，也不放弃做出自己最大努力的承诺。在这些素质之中，最重要的是第四点，前面三方面的素质最终要通过转化为第四方面的素质体现出来。

其次，从社会课程的内容来看，主要是一些有关社会生活的理想、结构、制度、生活方式，它们一般通过一些基本范畴、命题、结论或行为规则体现出来。与自然知识相比，这些社会知识又有自己的特殊性。就概念与命题的类型而言，社会科学的概念从实质上来说，不是一种“普遍性”的和“指示性”的概念，而是一种“文化性”（cultural）的和“功能性”（functional）的概念。所谓“文化性”是指，社会科学的概念不是约定俗成的，也不是一种人工语言，而是从日常生活语言中选择出来的，因而与社会的文化传统和主导价值观念之间有着密切的关系。所谓“功能性”是指，社会科学的概念不仅仅只是一种价值中立的实在描述，它们本身具有某种或明或暗的价值区分、评价标准并能因此引起社会反应的功能。例如，自从18世纪出现“阶级”一词以后，人们就“获得”了观察社会利益分配的新视野，就为“重新认识”社会生活中各种势力的冲突提供了新的概念基础，甚至就为各种社会冲突提供了“辩护”的理论。在自然界，我们可以说，“自然事物”是先于“自然概念”而存在的，但是在社会生活中，我们却很难说“社会现象”是先于“社会概念”而存在的。事实上，“社会现象”是由“社会概念”所“创造”的，或者说两者是同时诞生的。“社会概念”具有明显的社会功能，如“诱导”、“凝聚”、“离间”、“压迫”、“麻醉”等。因此，在自然科学中，很难说存在着布尔迪厄所说的“符号暴力”（symbolic violence），但是在社会科学中，这种“符号暴力”是普遍存在的。正是由于社会概念的这种文化或价值特征，所以社会命题都是“规范性”的而非是陈述性的，都包含着一定的行动要求。从这种意义上说，作为教育内容的社会命题既需要人们去理解，更需要人们去实践。

再次，就社会课程内容的编排方式而言，不宜采用自然科学课程教材编写的形式，即不宜围绕着知识的传递、理解、掌握和探究来进行，更不宜围绕着社会问题研究的方法来进行，而应该围绕着指导学生个体在不同年龄阶段参与不同范围和性质的社会实际生活来进行。例如，对

于小学儿童来说，他们所参与的主要社会生活就是“家庭”、“班集体”生活、“学校”生活与“社区”生活。因此，小学阶段的社会科教材就应该主要围绕着如何指导小学生认识、理解和参与这四种类型的社会生活来进行，所需要的社会知识也要紧紧地围绕着这四种社会生活中的主题来组织。

第四，就社会课程的课程类型而言，当前我国采用的主要方式也是学科课程，即分门别类地在基础教育阶段讲授有关社会政治、经济、法律和社会发展的知识。这是不怎么符合社会知识的性质要求的，在相当程度上可以说是受了自然科学课程模式的影响。采取这种课程模式的优点是学生可以掌握一些比较系统的社会知识，包括一些基本的社会概念、命题和原理，但是缺点是不能够指导学生形成实际参与适宜的社会生活的意识、素质和能力。在我看来，比较合适的课程类型应该是具有综合性质的“活动课程”，即围绕着上述学生实际参与的社会生活来组织课程内容。这种课程不仅可以帮助他们去理解和掌握社会知识，而且还可以创造条件使他们去感受和应用社会知识，使他们真正地懂得为什么要学习那些知识，真正地体会到社会知识的学习对于提高自己实际社会生活能力的价值，真正地意识到作为一个“社会人”可以分享的权力与不可推卸的义务和责任。此外，由于社会生活的性质不可避免地受到地域的影响，因此学生对社会生活的理解和参与也同样受到地域的影响。社会课程应该以“地方性课程”为主，在知识的选择上也要体现出其“地方性”。

第五，就社会课程的教学模式来说，传统的教学模式由于受到了学科课程模式的影响与制约，也主要是以教师课堂教授有关社会知识为主。不过，为了帮助学生理解，教师在讲授过程中会举一些与需要讲授的社会知识有关的事例，并引导学生讨论。个别情况下，也会安排一些参观。但是，在大多数情况下，教师都会将学生的讨论和参观引导到教材的结论上去，而且期望学生经过讨论和参观以后能够对教材知识掌握得更牢固、理解得更深刻。在教学过程中，师生之间的关系仍然是讲授者与学习者之间的关系，学生在理智上始终处于一种被动的地位。就教学评价而言，这种教学的总结性评价一般有两种方式，一种是闭卷方式，一种是开卷方式。闭卷方式则主要考查学生对所学社会知识的识记、理解和应用所学知识分析有关社会现象的能力。开卷方式则侧重于应用所学知识分析有关社会现象能力的考查。这两种评价方式看起来有很大的差别，但实际上，无论是哪一种评价方式，都是围绕着教材上的社会知识展开的。学生可以在没有丝毫提高自己参与实际社会生活意识与能

力的情况下通过死记硬背而获得高分。从社会知识的独特性质来看,有关社会知识的教学宜应走出课堂教学的模式,采用“实践教学”的模式。这种教学模式不再将“实践”看成是课堂教学的一个“延伸”和“补充”,而是将其作为社会教育的一种基本组织形式。不过,这里的“实践”又不等于我们一般意义上所说的“社会实践”,后者主要是要对学生进行有关思想政治的态度和立场教育,前者主要是对学生进行广泛的“社会教育”,不仅包括了与社会生活密切相关的政治思想态度和立场,而且包括了对社会组织、结构及其功能的认知,包括了对社会生活规范的理解和应用,包括参与社会生活意识与能力的训练,等等。此外,实践教学模式与社会实践的差别还在于:以培养合格社会公民为目的的实践教学是从一年级就开始,而且是根据学生参与社会生活实际状况以及学生身心发展特征,分阶段有系统地加以安排的,而社会实践在一般情况下则缺乏这种系统性和阶段性。从教学评价上看,实践教学的评价重点不在于教材知识,而是在于学生参与各种类型社会生活的态度和能力。采用这种评价方式的目的就在于将学生从事社会知识学习的重点从“知识”引导到“行动”上来,从而有利于他们在行动上而不仅仅是观念上成为一个“公民”。

### 三、人文知识与人文课程

#### (一) 人文知识的基本特征

第一,从知识与对象的关系上看,“人文知识”是一种“反思性知识”(reflective knowledge),旨在通过认识者个体对于历史上所亲历的价值实践的总体反思呈现出认识者个体对于人生意义的体验。作为一种反思性知识,人文知识具有非常明显的“个体性”、“隐喻性”和“多质性”。人文知识的“个体性”是指,所有人文知识都是作者个体独特的人生遭遇和内心经历的结果,具有非常鲜明的个性色彩。这种鲜明的个性色彩说明:一方面,对这些知识的理解只有深入到作者的整个生活史和内心世界之中才能达到相当的程度;另一方面,这些知识是不可复制和代替的,也是不可由别人的经验来证实或证伪的。人文知识的“隐喻性”是指,对于人生意义的体验与表达经常不是通过逻辑的或实证的渠道来进行的,而是通过既非逻辑的也非实证的隐喻的渠道进行的。缺乏了隐喻,人文知识就变成了不可言说的知识。对隐喻的理解和创造是人文学者的一个基本功。人文知识的“多质性”是指对于同样的意义问题,会出现多种多样的体验和回答,而且会永远向着多种多样的体验和回答开放,不会有终结的那一刻。“证实”或“证伪”,“类型化”或“模型化”在这里都是既无必要也无可能的。

第二，就知识的增长方式而言，“人文知识”的增长方式则是“螺旋性”的。由于人文知识的“个体性”、“隐喻性”和“多质性”，所以人文知识的增长在很大程度上不能呈现出一种随着时间的绵延而“绝对增长”——在逻辑上可以鉴别的新知取代旧知——的趋势，反而呈现出一种不断地“回溯”与“重新”解读、体验和阐释传统知识的螺旋态势，完全超越了时空的、语言的和价值的限制。正是由于这样，所以在人文知识领域，人们经常能够听到“回到古代”、“回到中世纪”的声音，而这在社会知识和自然知识领域都是不可能的也是不必要的。

第三，就知识的适用范围而言，“人文知识”则具有超越文化限制的“个体性”。作为一种反思性的知识，人文知识尽管以一定社会和历史时期的价值规范为基础，但是它却从认识者个人背景出发力图超越这种文化价值的限制，达到对一种独特的内心世界的体验和表达。因此，人文知识既不像自然科学知识那样遵循普遍的范式，也不像社会科学知识那样受制于一定的价值观念和社会立场。人文知识具有一种鲜明的个人“风格”。对人文作品的阅读不是和一个科学范式的对话，也不是和一个时代的对话，而是和一个活生生的心灵的对话。人文知识没有固定的适用对象，但是人文知识又是适用于每一个对人生意义问题进行追问的人：不仅适用于富贵之人，而且也适用于贫穷之人；不仅适用于男人，而且也适用于女人。从这个意义上说，人文知识最少时代的局限和阶级的偏见，具有真正意义的“普适性”，构成了全人类的精神财富。

第四，就知识的检验或辩护而言，“人文知识”则诉诸于个人生活世界的“证实”。人文知识作为一种反思性的理论，其主要目的不在于形成大规模的社会行动，而在于促使和帮助个体反思自己的历史生活，反思自己在历史生活中所信奉和实践的价值观念的合理性，并由此形成新的生活态度，确定新的生活方向。因此，人文知识的真理性就在于它们能否帮助个体从日常生活的“习惯”、“常识”和“程式”中摆脱出来，以一种新的眼光来重新打量自己的生存状态和生存理由，并为它们提供新的、可供选择的生活方向。因此，对于某一人文知识，既不可能进行“逻辑的”证明，也不可能进行经验的“证实”或“证伪”，还不可能通过促使社会集体行动的方式来获得认可，而只能通过一个个体的内心世界来加以欣赏、鉴别和认同。如果个体用打量自然知识和社会知识的眼光来打量人文知识，那么他们永远也不会真正地认识到人文知识的真理性。

## （二）人文课程的基本特征

受人文知识特征的影响，人文课程具有下列的基本特征：

首先,人文课程的目标在于唤醒和引导潜藏在学生身上的“人文需要”<sup>①</sup>,向他们传递一定的“人文知识”,培养他们对于自己、他人以及环境的“人文理解”与“人文关怀”意识和能力,促使他们树立高尚的“人文理想”和“人文信念”,从而成为一个真正的人,而不仅仅是成为一个“公民”(或“劳动者”)。从联系上说,“人”和“公民”在生理学意义上应是不二的,没有一个“人”不是“公民”,也没有一个“公民”不是“人”。但是,从素质或品格上说,这两者又确实不是同一的。有的人被迫放弃了自己所有的内在规定性,完全按照社会的或外在的期待来塑造自己,将自己变成社会这架大机器上的一个小零件。这种人在一些特殊的社会环境下算得上是一个“公民”,甚至算得上是一个“好公民”(符合当时统治阶级的要求),但是却不能算得上是一个真正的“人”,因为他失去了人的本质特性,变成了一个单纯的社会行动或计量单位。

其次,源于人文课程目标的特殊性,人文课程的内容也是比较独特的。人文课程的主要内容是人文知识,而不是科学知识和社会知识。自然知识和社会知识尽管有时也能够启发人们的人文思考,如一些物理学

- ① 在此,我不同意素有“人本主义心理学家”之称的马斯洛(Maslow, H. A.)的“需要层次论”。众所周知,需要层次理论认为,“物质”的需要是人类的基本需要,“社会的需要”(如交往的需要)、“审美的需要”、“自我实现的需要”等属于人类的高级需要。根据这种理论,人只有在自己的“低级需要”得到满足的前提下才会提出和实现“高级需要”,也就是说,那些“高级需要”是可以延迟满足的需要。从马斯洛对于不同层次需要的具体解释来看,“低级需要”就相当于人的“自然需要”或“物质需要”(如衣、食、住、行与性需要),中间阶段的需要就是人的“社会需要”或“价值需要”,而“高级需要”就是“人文需要”或“意义需要”,因此,他的需要层次理论实际上就是建构了一个“需要的个体发生理论”,先是“物质的”,然后是“社会的”,再是“人文的”。这种理论暗示着,在人的一生中,最先需要满足的是“物质需要”,在此基础上才谈得上“社会需要”,最后才是“人文需要”。而且,马斯洛还说,并不是所有人的需要层次都能达到最高阶段,这就意味着,有些人一辈子也不会提出和追求“人文需要”的满足。在我看来,这种理论是错误的,其本身是现代工业社会“拜物教”和功利主义价值观的产物,反映着存在根本缺陷的现代总体世界观和人生观。显而易见的事实是,在日常生活中,我们真切地感受到,就是最贫穷的人,也有着“交往”的需要和“认识自我”、“理解自我”和“表现自我”及“自我实现”等“人文”的需要。这些需要并不是什么“高级的”,因而也不是什么可以延迟满足的需要。它们在任何一个年龄阶段和任何一个时刻都会出现,它们伴随着人的一生。它们的提出和满足与物质需要的提出和满足没有任何必然的因果关系。在我看来,“社会需要”、“人文需要”与“自然需要”或“物质需要”一样,都是人的“基本需要”。

的知识能使人产生“和谐”和“优美”的观念，一些社会学的知识也能使人们意识到个体生命的“无根性”，但是这些思考只是学习自然知识和社会知识时的“副产品”，不能够满足人们系统地和深入地思考人生意义问题的需要。与之相比较，人文知识则是历史上思想家们直接有关人生意义问题的论述、表达、反思和实践探索，能够直接帮助人们对人生意义问题的认识与理解。

由于人文知识的特殊性，人文课程内容的选择应该突出“典型化”、“个性化”、“生活化”等标准。所谓典型化是指，人文课程的内容应该是非常“典型”的问题、故事、文学和艺术形象、生活经验等。这是因为，人文知识由于受自身性质的限定，它发挥作用的方式既不是要通过一定的方法或程序将自己“证明”或“证实”给人看，也不是要用不容置疑的口吻来约束和规范人的行为，而是要启迪人的相关思考。因此，越是“典型的”问题、故事、文学、艺术形象以及生活经验越是能够达到这一目的。“个性化”的标准是指，人文课程内容的选择应该反映知识生产者独特的个人经历和所处的社会背景，之所以提出这一标准是因为他的人文知识和他试图探索与回答的人文问题都是蕴涵在他的生活经历和社会背景之中的，并因此具有很强烈的个性特征。因此，如果读者不理解他的生活经历和社会背景，就不能理解他们提出和探索问题的心路历程，不能理解他们所提出的观点、所创作的作品和所做出的人生选择，从而也就不能够由人及己，展开自己的内心思考。“生活化”的标准是指，人文课程的内容应该是源于生活和贴近生活的，不能够选择那种只有少数学究们才使用的与理论建构有关的知识，而应该选择那些每一个人都可以使用的与促进自身意义反思有关的知识。

再次，就人文教材（主要指基础教育阶段人文教材和高等教育阶段非专业的人文教材的编写）的编写而言，既不应该像自然科学教材那样围绕着“知识”展开，又不应该像社会教材那样围绕着“实践”展开，而应该围绕着人生意义问题的“反思”或“内省”展开，或者说，围绕着日常生活实践中价值规范的合理性问题而展开。例如，小学高年级的儿童就会超出具体的生理特征（身高、体重、血型、肤色、长相）和社会角色（学生、儿子/女儿、少先队员、男/女等）提出“我是谁”这样的问题。这种问题的提出就表明，他们作为人类大家族中的一员，已经不能满足于用科学的眼光或社会的眼光来打量自己，开始从人文的视角来认真思考人一辈子也要思考的问题。对于这样的问题，促进思考比给出答案更为重要。

第四，就人文课程的类型来看，宜于采用“讨论课”（seminar）的

形式。讨论课是当前在西方国家大学教育中特别是本科以后教育中广泛采用的一种课程类型，它以灵活多样的主题、开放的组织形式和自由交流的精神氛围为主要特征，深受学生欢迎。之所以将这种形式作为人文课程开发的基本模式，原因在于这种课程比较符合人文知识的性质。如上所述，人文知识从陈述形式上是一种反思性的知识，带有很强的个性与隐喻性。这种性质的知识与其说是就某一问题给人们一个“结论”，不如说是要“激起”人们更多的“反省”；与其说是要表明作者的“立场”，不如说是要渴望与人们的“对话”；与其说是要达成一个“共识”，不如说是要开发新的“歧见”或促成新的“理解”。比如，苏格拉底说，“我自知我一无所知”。这句箴言既不是要陈述一种“事实”，也不是要传达一种“规范”，更不是要让人们以这种眼光来看待苏格拉底，从而将他当成一个“白痴”。这句箴言与“苏格拉底是天下最有学问的人”的神谕以及相关的故事结合在一起，就给人以无限的思想空间，引起并召唤人们进行深刻的自我反省，从而不断地改变自己的视界，为筹划新的生活做好准备。如果没有这种开放的思想空间和个人经验的积极参与，仅仅从逻辑上来阐释这句箴言的认识论意义，那么就根本失去了它丰富的人文意蕴，最多只能使人得出“苏格拉底是一个谦虚的人”的结论。正是由于缺乏这种开放的思想空间和个体存在经验的参与，哲学、历史、文学、艺术、宗教、道德等许多人文学科的课程失去了人文教育的意义。

第五，就人文教学而言，最忌“灌输”或“绝对化”，因为灌输或绝对化阻碍了自由思考的空间和个体经验参与的道路，使与存在经验密切相关的人文知识变成一个个僵化的“结论”、“命题”或“教条”，最终彻底地毁灭了人文教育。其次，人文教学需要一个“真诚”、“自由”、“开放”的教学氛围，这种氛围是促使个体经验反省所必须的。只有在这种氛围中，学生才能撕破一些生活的伪装直面自己的存在经验，才能毫无恐惧地呈现、表达和反省自己的存在经验。任何的虚伪、强制和权威在人文教学中都是应该摒除的。再次，人文教学的基本环节应该包括“体验”、“移情”、“理解”、“对话”和“反思”。“体验”既指对某种人文知识得以产生的“人文需要”或“人文危机”的体验，又指对与之相关的自身生活世界的一种精神感受。“体验”是人文教学的起点。“移情”是在体验的基础上消除人文知识或作品与自己之间的时间、空间、社会和文化“距离”，在自己与人文知识或作品之间建立一种息息相关的“同一感”。“移情”既不是放弃自我经验的独特性，也不是将自我经验投射到人文知识或人文作品之中代替它们说话，而是要在自我经验与人文知识或作品之间建立一种关联，以消除人文知识或作品相对于自己的“外在

性”，为“理解”开辟道路。“理解”是在“体验”和“移情”的基础上对人文知识、作品及其与自身存在状况之间关联方式和程度的进一步“认识”和“把握”。因此，“理解”具有很强的“个性”和“主观性”。也正是这种“理解”的“个性”和“主观性”提出了“对话”的要求。通过不同理解者之间的“对话”，一方面达到“补充”、“限制”和“修正”这种“个性化”和“主观化”理解的目的；另一方面也有利于达到“视界”的融合，开辟新的意义空间。在“对话”的基础上，“反思”最终实现人文教学的教育性，促使师生双方展开对自我存在方式和意义的批判性检验。

## 第五章 理性与教学

教学是教育的基本途径，也是一种基本的或主要的教育生活。对教学的哲学认识是教学哲学的一个核心任务。在我们国家，教学哲学尚是一个比较新的研究领域，有待于做积极努力；在西方，教学哲学的研究也处于一个比较低的水平。本章从“理性”概念的分析入手，分析了“理性”与“人生”的内在关系以及“理性”与“社会重建”的内在关系；然后从“教学”概念的界定入手，探讨了“理性”与“教学”的关系，将“理性”（包括“价值理性”、“工具理性”、“交往理性”和“实践理性”）看成是“教学”之所以可能的思想前提，并同时将“教学”看成是一种“理性的探险”；最后，从教学目标、过程以及教师素养方面，探讨了理性教化的若干问题。

### 第一节 理性与人生

要探讨“理性”与“教学”的关系，必须首先探讨“理性”与“人生”的关系。这是因为：一方面，理性是而且只是人的一种基本特性，探讨理性与教学的关系就等于探讨“理性的人”与教学的关系，后者是前者之所以可能的前提；另一方面，“教学”概念在其基本的意义上说，就是人与人之间通过知识的传授和理解而进行的一种思想交流和互动，其最终目的就在于促进学习者理性的增长。所以，无论是从方法论上说，还是从价值论上说，探讨理性与人生的关系为谈理性与教学的关系奠定了认识论与价值论基础。

#### 一、什么是理性

在现代文化中，“理性”是一个高频词。不同社会阶层和不同职业的人们都经常用到“理性”这个词，如“这个人没有理性”，“现代社会要

发展出一种公共理性”，“理性的沉思是人生的最大快乐”，“这种建筑的风格是理性主义的”，等等。然而，如同人类其他的所有高频词一样，尽管人们可以比较恰当地使用这个词，但是却很难准确地定义这个词。如果非要人们为它下一个定义的话，其结果可能是充满歧义，见仁见智。不过，这种定义的多样性并没有妨碍人们通过各种途径获得一种健全的“理性”常识，反而有助于人们用一种开放的态度从多种概念关系中深入地理解“理性”这一人类的基本特性和价值追求。

### （一）日常生活中的“理性”用法

日常生活中，人们很少直接使用“理性”这个词。在大多数情况下，人们会使用一个与“理性”非常接近的一个词——“理智”，如我们经常说的“一个人不能没有理智”，“做事情不能凭借主观好恶，而要凭借理智”，等等。在这些用法中，“理智”就相当于一种“理性的生活态度或方式”，是一个褒义词；而“理性”则是人类有可能处于“理智”状态的原因或根据。有的时候，人们也交替使用“理智”与“理性”两个词。当我们说一个人比较“理智”或“理性”时，往往是指这个人在紧要关头没有凭感情用事，而是深思熟虑，显示了比较强的克制力、自主意识和纪律精神。丧失了“理智”或“理性”的人往往被看成是“疯子”或比较危险的人物；相反，“理智”或“理性”较强的人往往过着一种平静的、无忧无虑的或内心宁静的生活。这一点正如梁漱溟所说，“你愿意认出理性何在吗？你可以观察他人，或反省自家，当其心平气和，胸中空洞无事，听人说话最能听得入，两人彼此说话最容易说得通的时候，便是一个人有理性之时。所谓理性者，要义不外吾人平静通达的心理而已。”<sup>①</sup> 显而易见，在日常生活中，“理性”代表着一种冲动的克制、一份心态的沉静和一种宠辱不惊的人生境界。

### （二）辞典的定义

比起日常生活中人们对“理性”的理解来说，辞典中的“理性”定义则要明确得多。在现代汉语语境中，“理性”“①一般指概念、判断、推理等思维方式或思维活动。②理性（拉 ratio，德 Vernunft）。划分认识能力或认识能力阶段的用语。”<sup>②</sup> 前一种释义将“理性”看成是一种“思维类型”，与“想象思维”、“直觉思维”等相对而言，是借助于“概念”和“概念”之间的联系而进行的一种思维活动。后一种释义则将理性看成是人类的一种比较“高级的”认识能力，与“感性”或“感性认

① 鲁薇娜编：《梁漱溟随想录》，山西高校联合出版社，1992年，第82页。

② 《辞海》，上海辞书出版社，1989年，第1367页。

识”相对而言。这两项释义说明了：第一，“理性”是人类多种多样思维方式或类型中的一种；第二，依赖于这种思维方式或类型的认识活动是一种“高级的”认识活动，其目的在于获得关于事物存在、变化或彼此之间联系的“高级知识”或“真知”。

在英文中，“理性”（rationality）一词来源于拉丁文“Ratio”。新近的《牛津哲学词典》在“理性”条目下作了如下的释义：“人类心灵活动的各种表现形式，如行为、信念、论述、政策等，都可以被看成是理性的。将某种东西看成是理性的，就意味着将其看成是可知的、适当的、可欲求的，并与一些已知的目标如真理或善的追求相一致。尽管人们经常将理性看成是一种将人与动物区别开来的推理能力，但是在这种能力的性质上却众说纷纭。”<sup>①</sup>这种释义实际上为“理性”概念下了一个“描述性定义”，扼要说明日常生活中人们是怎样使用“理性”概念的：范围、特征及价值。在该项释义中，最关键的就是指出“理性”是一种“推理能力”，尽管并未给这种能力的性质一个明确的说明，只是说在该问题上存在着不小的分歧。确实，由于历史上存在着各种各样的“理性”定义，要在它们中间进行取舍或对它们进行总结概括是一件非常不易的工作。在此情形下，辞典编撰人员给予一个描述性定义是比较明智的选择。

### （三）不同哲学视野中的“理性”概念

比起词典编撰者来说，哲学家们则更喜欢对“理性”进行新的和独到的理解，从不同的方面来谈论“理性”的性质。事实上，在西方思想史上，尽管有一个从苏格拉底时代以来两千多年或强或弱的“理性主义”（rationalism）传统，但是关于“什么是理性”，哲学家们却很少有一致的见解。

早期的斯多葛学派<sup>②</sup>认为“理性”是“神的属性”与“人的命运”，是“神”与“人”共同拥有的特征。亚里士多德认为，“理性”不是“神的属性”，而是“人的本性”，其目的不仅仅在于获得恰当的“认识”，而且有助于使人们的行为避免“过分”与“不及”从而达到善的境地。在中世纪，宗教神学家们发挥了斯多葛学派的“理性”观，直接将理性看成是“神意”，使“理性”屈从于“信仰”，以便可以通过“理性”而发现上帝的无所不在和无所不能。文艺复兴时期的一些思想家如拉伯雷

<sup>①</sup> 布莱克波恩主编：《牛津哲学词典》，上海外语出版社，2000年，第318页。

<sup>②</sup> 又称“画廊派”（stoicoi），是古希腊时期的一个哲学学派，公元前300年左右由芝诺（Zenon，C.）创立。

(Raberais, F.) 和蒙田等人, 则祛除了“理性”概念中的神秘成分, 将其看成是人的自然属性, 即“随心所欲”和“为所欲为”。17 世纪的理性主义哲学家笛卡尔则进一步将理性与“自然性”相区别, 把它看成是一种人类的“思想”活动, 是人之所以为人的理由或根据。“严格地说, 我只是一个在思想的东西, 也就是说, 我只是一个心灵、一个理智或一个理性, ……那么, 我是一个真实的、真正存在的东西; 可是究竟是什么东西呢? 我说过, 是一个在思想的东西。”<sup>①</sup> 理性, 不仅是一种认识论范畴, 而且是一种人性论或存在论范畴。18 世纪的法国唯物主义者主张把“理性”作为衡量事物的唯一标准, 以建立一个永恒正义的国家。在康德哲学中, “理性”则与“感性”和“知性”相对立, 指认识“无限”和“绝对东西”的能力。在黑格尔哲学中, 理性则指一种具体的、辩证的“思维”, 是最高级和最完全的认识能力。至 19 世纪末, “理性”概念已经完全摆脱了其神秘性和自然性, 而成为一种纯粹的认识论范畴, 一种独特的思想品质或认识能力。

在西方的近代思想史上, 人们还通过对“理性”概念进行分类来深化对“理性”的认识。康德是较早对“理性”概念进行分类的人。他提出了“纯粹理性”和“实践理性”的概念。所谓纯粹理性是指不依赖于任何经验内容的认识能力, 而实践理性是指不依赖于任何生活情境的道德意识, 亦即一种按照“绝对律令”来行动的意识。纯粹理性关涉到知识的获得问题; 实践理性关涉到意志的自由和道德行为问题。康德的这一分类将“理性”概念从认识领域引入到实践领域, 提出了实践目的的“合理性”问题。在康德之后, 黑格尔提出“积极理性”和“消极理性”两个概念。消极理性是指认识到“正”、“反”两方面相互矛盾、相互排斥的阶段; 积极理性是指认识到了正反两方面相互统一。黑格尔认为, 人类的认识只有达到了积极理性阶段, 才能完全、深刻和具体地把握事物的本质。显然, “消极理性”和“积极理性”是对“理性”发展阶段的一个精致划分。在黑格尔之后, 韦伯则将理性划分为“工具理性”与“价值理性”。所谓工具理性是指旨在优化人们行为手段的认识能力, 而价值理性则指那种能够帮助人们正确选择行为目的的认识能力。韦伯的这个分类比较类似于康德纯粹理性与实践理性的分类, 只不过划分的角度有所不同而已, 前者是从理性的功用上来划分的, 后者是从理性的对象方面来划分的。

① 北京大学哲学系外国哲学史教研室编译:《十六—十八世纪西欧各国哲学》, 商务印书馆, 1979 年, 第 128 页。

通过上述三个层面上的分析,我们认为“理性”概念具有下列关键特征或用法:第一,“理性”是人类精神生活的一种形式,是一种人类特有的思想活动,不仅包括了概念、判断和推理,而且包括了质疑、反驳和辩护;第二,作为一种思想活动,“理性”最主要的特征就是在一定的规则下就某一问题应用概念进行推理或认识的能力;第三,作为一种推理或认识的能力,“理性”不仅关涉到知识的获得,而且关涉到行为目的的正当性与合理性辩护;第四,“理性”不仅是人类的一种认识能力,而且也是人类的一种存在特性;第五,作为人类的一种存在特性,“理性”与人类的存在方式(时间、地点、环境、组织等)密不可分,因此“理性”不是普遍的,而是境域的,不同的文化孕育着不同的理性风格;不是抽象的,而是具体的,其所使用的概念、所遵循的规则等都与一定的社会历史环境不可分;不是绝对的,而是历史的,是随着历史的变迁而不断变化的,因此人类的理性有一个不断发展和重构的过程。

## 二、理性与人生

在这个非理性主义非常猖獗的时代,理性与人生的关系已经变得非常模糊。一些人甚至根本看不到这两者之间的内在联系,把人生看成是生物“本能”或“欲望”的偶然结果。教育哲学需要认真地探讨这个问题,因为它们两者之间关系的认识是对理性与教学关系认识的一个思想前提。我们从下面三个方面来分析理性与人生的关系。

### (一) 人是有理性的

人,不论是大人,还是儿童,不论是西方人,还是东方人,都是有理性的人。理性是人的一个基本特征,尽管未必如一些理性主义者所说的那样是“人的本质”或“根本特征”。人作为理性的存在,不仅得到了许多哲学家们的大量论述,而且也得到了日常生活经验的支持。在家庭、学校、社会等各个角落,人们都在过着一种“合理的”生活。就是那些看起来丧失了理性的人,也总是愿意为自己的行为寻找“合理的”根据。如果说,让疯人院里的人们有充分时间为自己的行为辩护的话,谁能说他们不能够像正常人一样滔滔不绝地阐明自己行为的“合理性”呢?所以,所谓丧失理性的人,并非是真的丧失了“理性”,只不过他们丧失了对某种理性规则的理解和遵从能力,转而按照另一套理性规则行事而已。

人是有理性的,但这种理性并不是先天的或先验的,而是在后天的社会文化生活中逐渐形成的。这不仅表现在人们理性思考过程中所使用的概念、所遵循的规则以及推理的具体方式上,而且表现在人们对自身行为的合理性辩护上。例如,在汉族人群中,一个人对另一个人吐痰是很不礼貌的,因而也是“不合理”的;但是在某个少数民族中,一个人

对另一个人吐痰却是表示“欢迎”的意思，不仅是“合理”，而且也是“合情”的。因此，人的理性也是随着社会文化背景的变化而变化的。正如罗蒂所说，不存在一种“大写”的、“超文化”的“理性”，所有的理性都是“小写”的，都是特殊的和依赖于一定的文化环境的。所以，一些理性主义者如柏拉图、康德等人所宣称的“先验理性”和“普遍理性”是不存在的。从发生学的角度来说，个体最多只存在皮亚杰所说的“先天图式”，用于个体后天作用于环境的最简单的“智力工具”。这种“智力工具”可能是人类在长期的进化过程中从自己的祖先包括动物祖先那里所继承下来的本能倾向，它与我们一般意义上所说的“理性”不仅有着形式的差别，而且有着实质的不同。正因为理性是产生于一定的社会文化生活之中的，所以每一种文化都有其自己的理性准则和理性生活。那种认为中国文化是一种缺乏理性的文化的观点既是一种“谬见”，也是一种“偏见”。说它是谬见，是因为这种观点根本不了解理性与文化之间的关系，所以是一种错误的观点；说它是偏见，是因为它以自己所持的理性标准作为唯一的标准强加给起源和模式都不相同的文化，所以是一种片面的观点。因此，要认识人的理性，就必须认识人所处的文化传统。理解一种理性生活的规则，也要理解它背后的社会文化基础。这是解构理性霸权，进行理性对话的必要准备。

## （二）人生是需要理性的

达尔文主义的进化论在今天遭到了不少的抨击，有些抨击可能还是致命性的。但是，达尔文主义进化论的两个基本原则——“用进废退”和“适者生存”——在今天看来还是站得住脚的。从这两条基本原则我们可以引申出人类文化进化基本原理：如果人类的某种习性是长期存在的，那么，这种习性对于人类来说，便是必要的生存本领。根据这一条原理，人类的理性是长期而且普遍存在的，因此，人类的理性也是人类作为人类所必须的，对于人类的生存和发展都有着非常重要的意义。

理性对于人生的价值是多方面的。里克曼（Rickman, H. P.）认为：“理性具备有效地选择手段的能力；理性能够协调个人和社会的生活；理性把探求知识作为一个重要的社会目标；最后，理性是所有具有社会意义的主题的独立的道德源泉。”<sup>①</sup>在他看来，理性对于人生的价值首先在于其“工具价值”，即理性可以使我們有效地选择达成目标的工具（包括理智的工具和器物的工具）。其次，理性具有“目的价值”，即为我们设定合理的个体发展与社会发展目标，并帮助我们协调两者之间的冲

<sup>①</sup> 里克曼著：《理性的探险》，姚休等译，商务印书馆，1996年，第150页。

突，从而最大限度地促进个体和社会的发展。再次，理性具有“认识论价值”，即理性可以帮助人们更好地认识问题和分析问题，从而促进知识创新。最后，理性具有某种“元价值”，即理性是实现其他所有社会改革任务的“道德基础”，也就是说，无论实现什么样的社会改革任务，只有应用理性，才在道德上是可接受的。否则，社会改革本身的合理性就值得质疑。里克曼对理性价值的论述是丰富和深刻的。

但是，理性对于人生的价值并不止于里克曼的上述论述。亚里士多德提出了理性的“美学价值”，即理性的沉思能够给人以愉悦的享受，而且是最愉悦的享受。他说：“理性的沉思的活动则好像既有较高的严肃的价值，又不以本身以外的任何目的为目标，并且具有它本身所特有的愉快，……这就是人的最完满的幸福。”<sup>①</sup>确实，在日常生活中，理性的沉思本身是极其具有魅力的，个体一旦进入到这种状态，其内心的愉悦是无法言说的；如果一个人经常处于这种状态，其获得的不依赖于外在物质条件的幸福感是无与伦比的。此外，理性还具有某种“医疗价值”，即理性有助于人们生活问题的自我诊断和治疗。古人云：人非圣贤，孰能无过。对于人来说，真正重要的不是不犯错误，而是“不贰过”，即不两次犯同样的错误。而要做到“不贰过”，一个人就必须不断地反思自己曾经犯下的错误，找出犯错误的原因，并制定新的旨在预防或纠正错误的人生计划。这个过程，就是理性的过程；理性用于自我反思，就具有一种外界任何力量所达不到的自我救治和康复的作用。总之，理性对于人生来说，是不可缺少的。理性是人生的维他命，是健康人格的基础。

### （三）人的理性是需要训练的

人是有理性的，但是，人的理性是需要发展和训练的，而且也是必须进行发展和训练的。缺乏发展和训练，人的理性就会停留在一种比较原始的水平，就不能适应日益复杂的现代社会发展的要求。这是因为：第一，个体早期的理性之光是比较弱的，只有经过连续的和严格的训练，才能够由弱变强。根据一些心理学家的研究，初生的婴儿，只能靠自己的无意识或类本能来适应环境，有没有哲学家们所说的“先验理性”很难说。即使有，连他/她自己也不知道。学前儿童，则可以依靠自己身体的动作来进行思考。小学儿童，则可以利用自己大脑中存储的形象来思考。到了初中以后，许多学生就可以应用抽象的概念进行思考和推理了。但是，并不是所有的人都可以沿着“皮亚杰阶梯”达到这种最高的理性

<sup>①</sup> 北京大学哲学系外国哲学史教研室编译：《古希腊罗马哲学》，商务印书馆，1982年，第327页。

思维阶段的，只有那些受到了充分训练的人，才能够达到。第二，无论是工具理性还是价值理性，作为一种借助于概念进行的推理或认识活动，其能力的大小必然地与主体对于概念系统的掌握程度、推理规则的熟悉程度以及推理经验的多寡等有着密切的联系。就某一个特殊的认识任务来说，如果某个人既没有掌握与任务相关的概念系统，又不熟悉认识过程所要遵循的规则，还根本缺乏完成此项任务的经验，那么，这个人就很难完成这项任务。如果他由于某种原因不得不去完成这项认识任务的话，那么他必须要事先接受一定的相关教育或训练。第三，由于种种复杂的原因，人的理性是会丧失掉的。人的理性丧失一般是出于下列一种或几种原因的综合：长期不使用；被禁止使用；迷信或盲从；不正当的欲望（所谓“利令智昏”指的就是这种情况）；大脑主管理性功能的区域受到损伤，等等。无论是哪一种或几种情况导致的理性丧失，都需要适当的教育或训练使其得到尽快地恢复和良好地发展。

关于人的理性需要训练这一点，西方的“形式教育论”者如柏拉图、昆体良（Quintilianus, M. F.）、洛克、裴斯特洛齐等都有大量的论述。例如，柏拉图将世界划分为两种世界，一种是现象世界，一种是理念世界，认为现象世界只是理念世界的反映，理念本身是与生俱来的。但是，他又指出，当婴儿来到这个世界上时，他的理念还没有得到充分的发展，而只是永恒理念的模糊不清的摹本。因此，需要通过教育的渠道使它们得到保护和发展。他说：“我们每个人心灵里都有一种官能（即‘理性官能’），当这种官能被其他日常事物遮蔽了或毁坏了以后，可以用学习（即算学、几何学和天文学等）来澄清或重新点燃它。保护官能比保护眼睛更重要，因为只有官能才能洞见真理。”<sup>①</sup>再例如，洛克虽然在哲学上是一个经验主义者，但是他却非常重视理性的训练。他认为，人的理性可以帮助人们做很多的事情，但是，只有当人们对它进行训练时，才能够使它达到完美的状态，正如只有当人们对他们的身体进行训练后，身体才能达到完美的状态一样。为此，洛克特别重视“数学”教学。他认为，数学教学的目的不在于使人们成为数学家，而在于通过数学教学来提高人们严密推理的能力。这些形式教育论者的观点尽管在教育史上受到消极的评价，但是，他们关于人的理性需要训练并且注重数学、几何等学科在理性训练中的价值的观点是值得认真研究的。

### 三、理性与社会重建

理性不仅与个体的人生之间有着密切的联系，而且与人与人组成的

<sup>①</sup> 转引自瞿葆奎主编：《教育学文集·智育》，人民教育出版社，1993年，第429页。

社会之间也有着密切的联系。对理性与社会关系的考察，一方面可以看成是对理性与人生关系分析的一个深化；另一方面也可以看成是对理性与人生关系分析的一个升华。

### （一）人类社会的发展是一个不断理性化的过程

人类社会的发展是一个不断理性化的过程，也可以说，人类社会的发展伴随着理性化程度的提高。众所周知，远古的人类几乎都生活在一种“泛灵论”的假设中。这种假设可以看成是早期人类试图对自然、社会和人生进行“理性解释”的第一步。尽管这种假设后来逐渐地被证明为错误的或不可靠的。但是，对于人类的祖先来说，有这种假设比没有这种假设要好，有这种假设本身即表明了人类理性的萌芽——试图合乎逻辑地对自然、社会和人生现象进行“合理的”解释。当然，由于人类祖先认识能力的低下，这种解释的“合理性”程度是非常低的，掺杂于其中的是原始的印象、主观的臆测、机械的比附和神秘的直觉。紧接着“泛灵论”出现的一种解释模式是“本体论”，认为万事万物存在和变化的根据在于其自身的内在规定性。显然，比起“泛灵论”来，本体论将观察和认识的视角从神秘之物转向了“物自身”，使人类的认识及建立在这种认识基础上的整个社会生活的理性化程度进一步提高。但是，在整个西方中世纪，人类的理性化进程几乎完全处于一种停滞的状态：信仰代替了理性，成为一切社会行为合法性的基础；理性完全沦为神学证明的思想工具。文艺复兴时期，思想家们认为理性只是人类的一种“自然属性”，而且还不是最重要的。在那一时期，整个社会充满了人类自我发现的惊喜和过分享受人生的疯狂。17~18世纪期间，随着大工业生产的出现以及新兴社会阶级要为自己赢得合法的统治权力，理性开始成为最重要的思想武器。社会的一切制度，不管其原初的合法性基础是什么，都要受到理性标准的重新检验。传统的皇权、教权、惯例、习俗等一切的权威都被摧毁了；一切的社会机构、公民等都必须以理性的名义为自己的行为辩护。现代社会终于进入到一个理性化时代。在此后的两百年间，人类社会的理性化程度伴随着不断发育的市场经济、科层制度和现代化浪潮不断提高，达到了前所未有的高度。

### （二）理性化是现代社会的一个主要特征

现代社会在许多方面区别于古代社会，如在经济形态上，现代社会是以市场经济为基础的，而古代社会是以自然经济为基础的；在政治形态上，现代社会是民主政治，古代社会是专制政治；在文化形态上，现代社会是多元文化并存时期，古代社会是文化专制时期，等等。现代社会之所以能够在上述方面区别于古代社会，与其理性化的出现和程度的

不断提高有直接关系。市场经济是一种讲究成本和效益的经济，也是一种风险比较大的经济。因此，一个人要想在市场经济中分一杯羹，就必须生产、流通、销售、采购等各个环节应用理性而不是感性或主观意志。民主政治是一种比较透明的政治制度，它赋予每一个人表达自己政治见解的机会，同时也要求每一位参与政治生活的人都必须为自己的观点和行为辩护。因此，非理性与民主的政治制度是不相容的。多元文化的出现，打破了人类的文化中心主义以及建立于其上的文化霸权，启示人们追求一种“各美其美，美人之美，美美与共，天下大同”（费孝通）的境界。在这个过程中，没有理性是不可能的。所以，现代社会，无论它采取何种具体的形态，最主要的特征就是“理性化”。现代社会的其他一些特征如“科层化”、“世俗化”等都是与理性化有着密切联系的。因此，从一定意义上说，建立在传统、惯例和权威基础上的传统社会现代化的过程，主要的方面就是一个理性化的过程；现代社会也必须为自己存在的合法性进行理性的辩护。

### （三）社会重建必须依赖理性

现代社会是一个“理性化”的社会，但是这并不是说现代社会就是一种“理想”的社会。实际上，自从人类进入现代社会以来，就一直没有停止过对社会生活各个方面的重建。我们俗称的“改革事业”实质上就是现代社会的重建事业。从历史上看，社会的重建有着各种各样的途径。其中最基本的途径有两个：一条是“革命”的途径，另一条是“改良”的途径。而无论是革命还是改良，都与理性密不可分。革命需要理由和借口，也就是说，需要从意识形态上批判与否定传统政权的合法性。要做到这一点，不诉诸于理性几乎是不可能的事情。所以，任何的社会革命都有自己的思想基础和思想家。只有首先从理性上推翻一个政权，然后才可能从组织机构上推翻一个政权。改良尽管不一定需要一个新的意识形态支持，但也需要理性。这是因为，所谓“改良”，无非是一步一步地具体解决已经存在的问题。而要一步一步地具体解决已经存在的问题，不从理性上认识这些问题产生的根源是不可能的。再者，“改良”放弃了“一劳永逸”的乌托邦式幻想，认为美好的社会理想是逐步地实现的。这就意味着，“改良”作为一种理性化的过程是没有终结的。因此可以说，“改良”比起“革命”来，需要更多的理性因素，因为无论是在“革命”的准备过程中还是在革命取得成功之后，都很可能还夹杂着大量的非理性的东西。就人类社会的变革来说，革命和改良同样是必要的，因此，社会的重建也离不开理性。

需要引起注意的是，无论是在个体的生活中，还是在社会重建的事

业中，理性都不是万能的。这是因为，人生的幸福、社会的进步都是受很多因素影响的，而不是单一的理性决定的结果。从人生的不幸和社会的罪恶中，并不能得出“理性无能”或“理性邪恶”的结论，只能使我们看到“理性局限”。在实际的生活中，怀才不遇的人是有的，“单面人”也是有的。但这并不是理性的错误，而是理性的局限或理性主义的错误。因此，无论什么时候，也无论出现什么样的情况，人们都不能丧失掉对于理性的信念，在当前中国社会改革事业中，尤其应当如此。“面对假冒伪劣商品的泛滥，面对腐败现象的蔓延，面对各种丑恶现象的回潮，面对拜金主义的抬头，面对玩世不恭和游戏人生的态度，仅仅法律强制的‘他律’是不够的，更重要的是通过理性教化加强道德自律的力量。”<sup>①</sup>理性是建立完善的市场经济秩序的基础，是科学决策的基础，是反对官僚主义、形式主义以建设社会主义民主政治的基础。

如果说，社会的重建必须依靠理性还是从理性的工具价值上说的话，那么社会重建的目的是为了建设一个更加公正、合理的社会新秩序就是从理性的目的价值上说的。对于任何一个社会而言，不患不均，就患不公正和不合理。事实上，就人类可以预见的未来而言，在社会财富、权力、机会等方面分配的不均等，还是可能存在的。对于个体而言，重要的不是不能忍受不均等，而是不能忍受建立在不公正和不合理基础上的不均等。例如，人类的普遍信念是认为劳动致富是正当的和合理的。因此，由于每一个人付出的劳动数量、效益和质量的差异而导致的不均等就是“公正的”、“合理的”。反之，就是不公正的和不合理的。社会重建的目的就是建立一个更加公正、合理的社会和人类新秩序。这是所有人类文明发展的目标，也是一个依赖于人类理性才能实现的目标。

## 第二节 理性与教学

人是有理性的，人也必须应用和发展他/她的理性。人必须了解这一点，也必须在各种各样的生活形式中探索尊重、应用和发展自己或别人的理性的道路。否则，无论是人的发展还是社会的重建，都会失去最可靠的保证。教学生活作为人们的一种生活，也应该尊重并应用和发展学生的理性，使他们习惯于通过理性来探索自身幸福和社会理想。然而，由于种种的原因，实际的教学生活中往往做不到这一点，甚至还存在着比较严重的排斥和压抑学生理性的现象，从而导致教学生活中理性精神

<sup>①</sup> 韩震著：《生成的存在——关于人和社会的哲学思考》，北京师范大学出版社，1996年，第218页。

的缺失和非理性精神的弥漫。

## 一、什么是教学

### (一)“教学”的词源

在中文语境中，较早出现“教学”字样的文献是《尚书·兑命》中的“教学半”一句，后为《学记》一书所引用。但是，有不少的学者认为，此处的“教学”并不是一个词，而是两个词，分别指称“教”与“学”这两种活动。从其内涵上说，此处的“教”与“学”比我们今天学校教育情景中的“教”与“学”要丰富得多，有“（广义）教育”之意，因此，也不可将两者混为一谈。实际上，从甲骨文的源流来看，“教”也是源于“学”的，意味着一种“督促”或“促进”学生“学”的活动。“教”以“学”为中心，“学”以“教”为条件。而“学”则指“觉也，以反其质”<sup>①</sup>，即不断地“觉悟”以回归本性（善性）的过程。因此，“教”“学”不仅仅是指“知识的传递和获得”，而且是指“引起学生积极的思想活动”，以便更好地理解 and 实践伦理原则的过程。无论是孔子的“学而不思则惛，思而不学则怠”，“不愤不启，不悱不发”<sup>②</sup>，《学记》里提出的“道而弗牵，强而弗抑，开而弗达”，还是孟子提出的“中道而立，跃如也”，都强调了教师在教学过程中“引起学生积极的思想活动”的重要性，反对照本宣科和呆读死记。可惜的是，这种可贵的“教学”思想在后来整个封建社会中，特别是在科举制度支配了整个教育生活时，遭到了抛弃。整个教学生活逐渐变得机械、呆板、专制和枯燥，毫无理智的活力和乐趣可言。

在英文语境中，“教学”（teaching and learning, instruction）有着不同的意义。Learn 来自中世纪英语 lernen，意思是“学习”或“教导”。而 lernen 又来源于盎格鲁-撒克逊语言中的 leornian 一词，词干是 lar，lar 是 lore（经验知识）一词的词根。所以 learn 的意思就是“获取知识”。在中世纪英语中，learn 与 teach 可以互换。teach 一词还有另外一种派生形式。它来源于古英语中的 taecan 一词。taecan 又是从古条顿语中的 taikjan 一词派生来的。taikjan 的意思是 teik，即“拿给人看”。它又可以通过条顿语以前的 deik 一词追溯到梵语中的 dic。与 teach 一词有关的还有 token（符号或象征）一词，token 来源于古条顿语 taiknom，这与 taikjan 是同源词。所以，teach 的意思就是通过某些符号或象征向某人“展示”（show）某事物。另外，instruction 的意思就是“堆积”

① 《礼记·王制》

② 《论语·述而》

(pile up)。总结上述分析，英文“教学”的古典意思就是“传递与获得知识”。这个意思决定了英语“教学”词汇的基本特征，即以“知识”为核心，以“授受”活动为外在形式。

## (二)“教学”的定义

“教学”定义是对“教学”内涵的逻辑表达，是教学理论的核心内容之一。古今中外，由于人们从不同的角度应用不同的方法论来认识教学活动，因而也形成了不同的看法。

在我国的日常教学生活中，教师们往往将“教学”理解为：(1)“教授”；(2)“教书”；(3)“教学生”；(4)“教学生学”，从(1)到(4)有一种递进的关系。将“教学”理解为“教授”则将“教学”定义成了教师单方面的行为，与学生的反应没有任何关系。第二种理解则不仅定义了教学的形式——“教”或“教授”，而且定义了教授的内容——“书本知识”。这种定义看起来比前一种定义要完整一些，但是实际上也没有完善多少。因为尽管第一种理解没有提到“教授内容”，但是不言而喻的就是指“书本知识”。第三种理解则突出了教学活动的对象——“学生”，认为教的对象不是僵死的“书本知识”，而是活生生的人——“学生”。这种理解表明“教学”定义视角的转换。第四种定义在第三种定义的基础上，则更明确地提出“教学”是“教学生学”，把“指导学习”而不是把“传授知识”作为教学活动的主要目标，从而达到叶圣陶先生所提倡的“教是为了达到不需要教”的境界。

在我国教学论研究中，学者们关于“教学”的定义不尽相同。王策三教授认为，“所谓教学，乃是教师教、学生学的统一活动；在这个活动中，学生掌握一定的知识和技能，同时，身心获得一定的发展，形成一定的思想品德。”<sup>①</sup>李秉德教授认为，“教学就是指教的人指导学的人进行学习的活动。进一步说，指的是教和学相结合或相统一的活动。”<sup>②</sup>顾明远教授认为，“教学是以课程内容为中介的师生双方教和学的共同活动。”<sup>③</sup>比较起来，王策三教授不仅界定了教学活动的“性质”，而且界定了教学活动的“目标”；李秉德教授则突出了“教学”“指导学的人进行学习”的特性；顾明远教授则提出了“教学”活动的“中介”——课程内容。他们的这些定义，涉及到了“教学”的结构、性质、目标、中介等要素，从不同的方面阐述了他们的教学观。

① 王策三著：《教学论稿》，人民教育出版社，1985年，第88~89页。

② 李秉德主编：《教学论》，人民教育出版社，1991年，第2页。

③ 顾明远主编：《教育大辞典》，上海教育出版社，1990年，第178页。

在西方,关于“教学”定义也是五花八门。史密斯将其归纳为五种主要类型<sup>①</sup>: A. 描述性定义,如“教学是传授知识或技能”; B. 成功式定义,如“X学习Y所教授的内容的一种活动”; C. 意向式定义,如“教学是一种意在引起学生学习行为的活动”; D. 规范式定义,如“教学是符合特定道德条件的引起学习的活动”; E. 科学式定义,如 $a=df(b, c, \dots)$ 。a表示教学是有效的, b, c, 等表示教师作出的反馈,  $=df$  则说明随着命题之间的微小变化, a将发生变化。这五种定义方式涉及到“教学”的主观意向、外部行为特征、道德条件以及师生之间的互动等一系列要素。其中,对主观意向的强调、对外部行为特征的描述以及对师生之间互动的要求等是与我国上述学者们的观点非常接近的;对教学活动伦理条件的强调是我国上述学者们所没有注意到的;对教学外部行为特征的描述没有我国上述学者描述得全面和辩证。

在西方,关于“教”(teaching)的概念分析,最有名的是英国教育哲学家赫斯特。他认为,“教”不是像“跑步”、“骑自行车”那样是一种单一的活动。“教”是像“工作”或“园艺”那样是一组活动。要理解这种活动的逻辑特征,就要从区别人类一切活动的“目的”角度加以分析。从目的方面而言,他认为“教”的目的就是“引起学习”,既包括教师引起学生学习的“意向”,也包括实际上已经引起学习的“结果”。前一方面意味着“教”是一个“任务”动词,后一方面意味着“教”是一个“成就”动词。这是一个非常扼要的逻辑概括,揭示了“教”与“学”之间的依赖关系。为了进一步说明“教”的逻辑特征,他还简要地分析了“学”概念的逻辑特征,认为“学”是要“达到一种新的心灵状态(如新的态度、知识、技能、信念等)”。由此,他得出结论说:教的活动是一个人的活动,这个人是A(教师),其目的是通过另一个人B(学生)引起一种活动(学习),B的目的是获得某种结果状态(如知道、欣赏等),其目标是X(如一种信念、态度、技能等)。

### (三)“教学”概念的关键特征

从上述“教学”词源和定义介绍与分析看,“教学”概念尽管有着不同的起源和不同的定义方式,但是,“教学”之为“教学”,还是有一些共同的关键特征,构成“教学”概念的基本内涵,将“教学”活动与其他类教学活动与非教学活动区分开来。这些关键特征是:

1. “教学”的“意向性”。教学的意向性包括两个方面:一是形式的

<sup>①</sup> 转引自施良方、崔允漷主编:《教学理论:课堂教学的原理、策略与研究》,华东师范大学出版社,1999年,第8~10页。

方面，一是实质的方面。就形式的方面而言，教学的意向性是“引起或指导学生的学习行为”；就实质的方面而言，教学的意向性是指“达成一定的发展目标”，如某种态度、知识、技能、信念等。或者综合地说，教学的意向性是指“意在引起学生的学习行为以达到某种特定的发展目标”。根据这一关键特征，那些没有关注和引起学生学习行为的课堂行为如“灌输”不能称为“教学”；那些不是由教师意图引起的“无意学习”、“条件学习”等就不能称为“教学”。

2. “教学”的“双边性”。教学活动是一种师生双边的互动。从这个意义上说，单独的“教”和不依赖于“教”的“自学”都构不成“教学”。教学作为一种师生之间的双边互动，尽管与一般社会生活中人与人之间的互动有许多共同的特征，但无论是在形式方面还是在目的上，还都是有着自己独特的东西。就形式方面而言，教师要对师生之间互动的情况负有主要的责任；就目的方面来说，师生互动的独特价值在于：帮助学生克服学习态度上、认知方式上和行为习惯上的障碍，激发、激励、维持和更新他们的学习行为，从而更有效地实现教学的意向。从这个方面来说，师生之间的一般交往尽管对学生具有教育意义，但是却没有资格称为“教学”。

3. “教学”的“中介性”。无论是要实现教学的意向性，还是要体现教学的双边性，都离不开一定的教学内容或材料。俗话说，巧妇难为无米之炊；历史经验也已经表明，从来没有无内容的教学，即使是禅宗那样的“当头棒喝式”教学也是有内容的。因此，教学内容的中介性也构成了教学活动的一个基本特征。对作为教学中介的教学内容的认识、理解、批判和应用，是实现教学意向的必要途径，也是师生双边互动的核心任务。

4. “教学”的“伦理性”。教学的伦理性是指，不管是教学的意向，还是师生双边互动的形式或教学的具体内容，都必须符合一定文化体系中伦理规范的要求，采取一种学生在道德上能够接受的方式来进行。从这个意义上说，那种动辄对学生进行讽刺、挖苦、侮辱和恶意体罚的行为就不能称为“教学”行为，也不能构成“教学”行为的一个要素。

“教学”概念的这四个关键特征从四个不同的方面说明了教学活动的基本规定性：“意向性”从“动机”或“目的”方面，“双边性”从“形式”或“人际关系”的方面，“中介性”从“内容”或“材料”的方面，“伦理性”则从“道德”或“价值”的方面。对于观察和分析一个具体的教学行为来说，只把握它这四个方面的特征是不够的。但是，这四个方面特征的分析却是理解任何一种教学生活所不可缺少的。也正是由于上

述四个方面的关键特征，所以“教学”不同于“训练”、“灌输”、“宣传”。“训练”可能符合第一项和第三项特征，却不符合第二项和第四项特征；“灌输”符合第一项的部分特征和第三项的全部特征，但是却不符合第一项中的“引起或指导学生的学习行为”以及第二项和第四项特征；“宣传”和“训练”一样，可能符合第一项和第三项的特征，但是却很难符合第二和第四项的特征，因为为了达到宣传的效果，宣传者可能会采取单向的灌输和理智上不诚实的方式。

## 二、教学的理性基础

### （一）教学的意向性与价值理性

教学的意向性是教学活动的心理基础和思想前提。无论是谁，也不论是从事何种形式的教学，如果没有一个明确的和适宜的教学意向，他/她的教学活动就会沦为无的放矢的地步。例如，我们无法理解这样的话，“我在从事教学工作，可是我却不知道我要干什么？”。即使是那些通常所谓“教死书”和“死教书”的教师，也有自己明确的教学意向：“通过督促学生机械性的学习（形式意向），准确地掌握课程知识（实质意向）”。因此，从某种程度上说，根本就不存在无意向的教学。

然而，问题在于，教学应该具有什么样的意向性？或者说，什么样的意向性对于教学而言才是“合理的”？这是一个基本的教学问题。人类教育史已经表明，从古到今，并不是只存在一种教学意向，而是存在着多种多样的教学意向。不同的历史时期，不同的社会形态，不同的文化境域，不同的教学理论流派，往往都对教学意向有着不同观点。就形式意向而言，有的可能倾向于使学生在整个教学过程中保持一种“被动的”和“静听的”状态，有的可能倾向于使学生在整个教学过程中处于一种“积极的”和“主动的”状态，其他的可能是介于这两者之间；就实质意向而言，有的可能希望学生的身心通过教学得到“规训”，有的可能希望学生的身心通过教学得到“发展”，其他的可能介于这两者之间。置身于这种多样的、充满分歧的教学意向之中，一个人要想选择其中的一种或重新建构新的教学意向，就必须为自己所选择和所建构的教学意向辩护。

这种辩护属于价值合理性的辩护。“价值合理性”或“价值理性”是韦伯所提出的一个概念，意指人们对某一种目的或价值选择的正当性要求。人是价值的存在，人的全部生活也都是由价值所建构的。人在其日常生活中，不仅追求着各种各样的价值，而且也在追求这种或那种价值过程中对“‘价值’的价值”进行理性的追问。如果不进行这种追问的话，人就不能成为一个真正的“价值主体”，就只能按照外在的要求而生活，从而成为别人或社会利益集团实现其价值的“工具”。因此，某种可

欲价值的合理性质疑、辩护和理解，是人自主地展开这种价值实践的思想前提。教师对某种教学意向合理性的质疑、辩护和理解，也是教师自主地开展教学实践的思想前提。

对教学意向的合理性质疑、辩护和理解主要涉及下列一些问题：(1)自己所持的教学意向是什么？能不能明确地和系统地表述出来？(2)这种教学意向来自何处？是来自教学的历史传统呢，还是来自自己的教学经验？(3)为什么是这一种而不是另外一种？是源于惯例、信仰，还是源于理性、制度？(4)存在着其他类型的教学意向吗？其他类型的教学意向与自己所持有的教学意向之间究竟有哪些不同？(5)该如何对不同教学意向的正当性进行判断，如何制定用于判断的标准？(6)自己的教学意向是如何通过教学行为表现出来的？其最终的结果是令人满意的吗？等等。

对教学意向的合理性质疑、理解和辩护，是广大教师们比较缺乏的。非常明显的是，在实际的教学生活中，教师们往往把某种教学意向当成是一种既定的工作任务来接受，而不是当成一种需要个体理性反思的主题。造成这种情况的原因自然是比较多样和复杂的，如得不到制度性的支持、没有时间、没有必要等。但无论是哪种情况，这种教学意向合理性质疑、理解和辩护的缺乏，使得越来越多的教师在教学实践中陷入一种“客体化”或“工具化”的境地，成为不折不扣的“教书匠”。

## (二) 教学的双边性与交往理性

教学活动是师生之间的双边活动。教学过程中师生之间的交互作用为教学意向的实施提供了社会基础。从某种意义上，我们可以说，没有师生之间的交往或互动，就没有教学。良好的师生关系既是完成教学任务的重要保障，也是优质教学所要追求的目标之一，后者对于学生心理健康和人格的形成具有非常重要的意义。因此，现代不少的教学研究人员都将教学过程的实质看成是一种师生之间的“交往过程”。尽管这种学术观点无论从逻辑上还是从结论上都还需要进一步推敲和论证，但是它对师生之间双边交往的高度重视，无疑可以弥补传统教学认识的不足。

对于一位教师而言，认识到教学过程中师生交往和互动的实然性、必要性是不够的，他还必须认识到师生之间的日常交往是如何可能的。这就关涉到人们的“交往理性”。交往理性是哈贝马斯在研究人们交往行为和社会进化问题时提出的一个概念，意指交往主体间认识、理解、认同、遵从和修正交往规则的思想形式或活动。“交往理性在主体间的理解

与相互认可的约束力中显现出来。同时，它制约着普遍生活方式的宇宙。”<sup>①</sup>因此，交往理性并不存在于孤立的和抽象的主体心灵之中，而是存在于不同主体的交往实践或生活世界之中。哈贝马斯认为，交往理性与笛卡尔时代以来的“主体中心理性”不同：前者是包容性的，后者是排他性的；前者是公共的，后者是个体的；前者是富于和平精神的，而后者是具有侵略意味的。

通过对交往理性的深入分析，哈贝马斯提出了交往的四项基本条件或有效性标准：（1）说出某种可理解的东西；（2）提供（给听者）某种东西去理解；（3）由此使他自己成为可理解的；以及（4）达到与另一个人的默契。具体来说，在通过言语进行交往实践中，条件（1）指言说者必须使用对方可领会的表述形式；条件（2）指言说者所提供的表述在内容上必须为真，或假定言说者所提供的表述内容为真；条件（3）指言说者在表达态度上必须真诚以便使听者相信他；条件（4）指言说者必须使用正确的话语，以便与听者能在以公认的规范为背景的话语中达到彼此认同与理解。哈贝马斯将上述这四项基本条件或有效性标准分别概括为：“可领会性”、“真实性”、“真诚性”和“正确性”，认为“一个交往行为要达到不受干扰地继续，只有在参与者全部假定他们相互提出的有效性要求已得到验证的情况下，才是可能的”<sup>②</sup>。

教学活动中的师生交往，作为人类普遍交往实践的一个组成部分，同样需要遵守这四项条件或满足这四条标准。就“可领会性”标准来说，教师所使用的语言必须是清晰、简明和可理解的；就“真实性”标准来说，教师在教学交往过程中提供给学生的知识陈述必须是已经得到验证的，而不是教师信口胡说的；就“真诚性”标准来说，教师在教学交往过程中，必须有一种在道德上诚实的态度，从不掩饰自己真正的交往意图；就“正确性”标准来说，教师在教学交往中必须选择合适的语言以便使学生愿意和教师一起开辟理解的新境地。此外，教学过程中的师生交往还应该具备第五项条件或满足第五个标准——“教育性”，即教师在交往中的言语应该具有教育作用，有助于学生身心发展。这五项条件或标准也就是教学双边活动的合理性标准，是交往理性在教学双边活动中的具体体现，是真正的教学交往和互动得以可能的思想前提。

① 哈贝马斯著：《走出主体哲学的别的途径：交往理性与主体中心理性的对抗》，陈永国译，汪民安等主编：《后现代性的哲学话语——从福科到赛义德》，浙江人民出版社，2000年，第388~389页。

② 哈贝马斯著：《交往与社会进化》，张树博译，重庆出版社，1989年，第2~3页。

### (三) 教学的中介性与工具理性

教学内容的中介性构成了教学活动的一个关键特征。但是，究竟什么样的教学内容才有助于教学意向的实现呢？或者说，什么样的教学内容才能够有效地实现教学意向呢？对于这类问题的考虑，就涉及到了人们的“工具理性”。

工具理性最早也是韦伯所提出的，霍克海默（Horkheimer, M.）在《启蒙的辩证法》以及《工具理性批判》两本著作中对工具理性进行了系统的分析和研究。从概念关系上说，工具理性是与上面所说的“价值理性”相对而言的，意指反映在计算、测量、组织、预测等技术行为中的认识能力，其目的在于追求行动的“效率”和功利的“最大化”。由于工具理性本身不涉及实践的“目的”，所以霍克海默认为，工具理性是18世纪欧洲启蒙思想家提出的“理性”概念的蜕化，不是将“人性解放”而是将“技术控制”作为自己的目的。韦伯也认为，工具理性在现代社会的泛滥漠视了人的情感与精神价值，扼杀了人的创造性。他甚至说，工具理性的发展，与人性的丧失过程相伴随，导致了人的异化。但是，尽管20世纪思想家们对工具理性提出了各种各样的批评，工具、技术或一切实践中介的合理化问题仍然是人们日常生活实践不得不考虑的问题，也是一个根本无法回避的问题。

对作为教学中介的教学内容的选择、组织和传递就属于一个工具合理性的问题，其最终的目的在于有效地实现教学意向。因此可以说，工具理性是教学中介性以及有效教学的基础。如果教师不经常借助于工具理性对教学中介进行质疑和反思，他/她就不可能实现有效教学。对于教师而言，这种工具合理性的质疑和反思主要体现在以下几个方面：第一，给定的教学内容与教学意向之间究竟有什么样的关系？第二，什么样的教学内容才能有效地实现教学意向？第三，究竟该如何理解、组织和呈现这些教学内容？第四，就某一类型的教学内容来说，究竟什么方法是最有效的方法？第五，对于学生而言，究竟如何学习才能够获得最大限度的发展？这些质疑和反思的积极结果是把教师从传统教学的陈规陋习和被动地位中解放出来，成为一个自主的和有创造性的教师。

克服教学过程中的“少”、“慢”、“差”、“费”现象，追求教学的高效率，是自古以来的教学理想。几乎每一位教育学家都对此进行过自己的论述，提出了种种的教学模式、原则或方法体系。从工具理性的角度来看，要想真正地实现这种教学的理想，重要的就是要树立一种教学中介或内容的“资源”意识，破除对它的迷信或崇拜，把它看做是实现教学意向的“一种”可能选择而不是“唯一”的选择，从而为探寻更好的

发展资源创造思想条件。这种思想条件以及作为其基础的工具理性是任何一个时代课程与教学改革的基础之一。

#### (四) 教学的伦理性与实践理性

比起教学的意向性、双边性和中介性来说,教学的伦理性是一个不怎么被人们所注意和认可的特征。自然,在实际的教学生活中,它也是一个不容易被理解和实现的一个特征。大量的教学案例表明,许多教师直接将教学过程看成一种纯粹的“知识传递过程”或“认识过程”,根本认识不到这一过程中的伦理因素,更谈不上去满足这种作为教学关键特征之一的伦理性需要了。

教学的伦理性是以“实践理性”为基础的。实践理性是康德在研究伦理问题时提出的一个核心概念。从概念关系上说,实践理性与“理论理性”或“思辨理性”(theoretische Vernunft)相对应。理论理性说明人的认识由感性到知性再到理性的过程,它以经验为前提,寻求“知识”的普遍性和绝对性;实践理性则从绝对的总体性出发,经过概念(善恶的概念),再到道德情感和道德行为,寻求“道德”的最终根据。康德说,“我们终究被赋予了理性,作为实践能力,亦即作为一种能够给予意志以影响力的能力,所以它的真正使命,并不是去产生完成他意图的工具,而是去产生在其自身就是善良的意志。”<sup>①</sup>而所谓的“善良意志”“并不因它所促成的事物而善,并不因它期望的事物而善,也不因它善于达到预定的目的而善,而仅是由于意愿而善,它是自在的善。”<sup>②</sup>这就是说,在康德看来,一种行为之所以是善的行为,并不是功利主义所说的因为其预期的或实际的结果是善的或有用的,而是因为这种行为本身所包含的“善良意志”。这种善良意志构成了人们行为的“绝对律令”,是一切善的根基。

康德的实践理性概念以及建立于其上的伦理学说尽管在哲学史上有不同的评价,但是对于我们观察教学的伦理性还是极有启发的。在教学的伦理性问题上,一直有一种悖论:不道德的教学行为能够产生善的或所期望的结果。有的老师认为,教学过程中打骂学生是为学生好。这是教学生活中体罚盛行的一个主要思想原因。事实上,也确实有一些顽皮的孩子在教师的打骂声中走上了正确的人生道路。如此,这种不道德的教学行为究竟符合不符合教学伦理的要求呢?或者换句话说,教学伦理的标准究竟何在呢?根据康德的上述观点,这种不道德的行为显然是不

① 康德著:《道德形而上学原理》,苗力田译,上海人民出版社,1986年,第45页。

② 同上,第43页。

符合教学伦理的要求的。教学伦理的标准是其体现在教学过程中的“善良意志”或“绝对律令”——“人是目的，而不是手段”。根据这一标准，那些尽管没有打骂学生，但却将学生的成就当成自己“摇钱树”或“敲门砖”的教学行为也是不道德的。

由此可见，教学与理性之间有着不可分割的关系。教学是以理性为前提的，教学的合理化是现代教学生活之所以可能的前提条件。对教学进行总体的理性反思，是所有教师理解教学和展开教学实践的必要条件，也是所有教师提高教学效率和质量的必要条件。

### 三、教学：理性的探险

理性，既是“教学”在逻辑上之所以可能的基础，也是教学实践的重要手段和工具。从某种意义上说，教学，不仅是外在的知识传递与掌握，更是师生双方借助于理性进行的一次次“探险”，亦即师生双方不断地借助于理性将思想的触角伸向远方，超越自我，探索种种“未知世界”的过程，并在这个过程中获得亚里士多德所说的那种“理智的愉悦”。

#### （一）理解教学目标

在教学实践中，无论是教师还是学生，一个非常重要的事情就是理解教学目标。所谓教学目标，从总体上说，就是教学实践所要达到的预期结果，这种预期结果以观念的形态存在于教师和学生的思想中；从具体内容上说，可能是五花八门，概括起来包括了通常所说的“知识”、“技能”、“态度”等项目。教学目标之所以重要，是因为教师只有理解了教学目标，才能够很好地安排或设计教学工作的各个环节；学生只有理解了教学目标，才能够集中自己的时间和精力，不断地改进自己的学习，获得最大可能的发展。所以，不理解教学的目标，整个教学活动就会失去根本的方向。也正是由于认识到了教学目标在整个教学活动中的地位和作用，前苏联教学论专家巴班斯基（Бабанский, Ю. К.）才把“明确教学目标”作为实现其“最优化教学”的首要条件。

理想地说，为了使教师和学生更好地理解教学目标和开展教学活动，教学目标在表述上应该“非常明确”，不同单元的教学目标之间应该是“连续的”。同时，教师和学生两方面在目标的理解上应该是“一致的”。然而，实际的情况是，教学目标的表述从来都不是十分明确的，不同教学单元之间的教学目标也鲜有内在的逻辑联系，教师和学生彼此之间所持有的教学目标往往是相互矛盾的。在此情形下，对于师生双方来说，“理解”教学目标，就不是一个简单的识记或告知的问题，而是一个比较复杂的理性思考过程。

对于教师而言，理解教学目标，意味着：第一，明确课程大纲中规

定的教学目标是什么；第二，思考为什么制定这样的教学目标；第三，探索教学目标与教学内容之间的内在联系，或教学目标是如何通过教学内容来实现的；第四，理解教学目标本身所包含的方法论要求；第五，区分教学目标的层次性；第六，理解教学目标的系统性；第七，考虑如何向学生解释这些目标及其学习的价值；第八，分析教学大纲中给定的教学目标有没有不足或需要完善的地方，等等。因此，教学目标对于教师而言，不仅是一个需要完成的“教学任务”，而且是一个需要不断深入阅读、分析、理解和解释的“教学文本”。也正是通过这种对教学目标的阅读、分析、理解和解释，教学目标对于教师和整个教学活动的意义才能向教师显现出来，才能体现在教学活动的每一个环节，而不是成为一个等待被实现和被检验的任务。

理解教学目标，对于学生来说，也是一个比较复杂的思想过程。它意味着：第一，弄清楚课程大纲中的教学目标是什么；第二，明白教师在教学过程中的要求是什么；第三，分析教学目标与教学内容之间的内在关联；第四，分析教学目标中所包含的学习方法建议；第五，理解不同学习单元之间教学目标的系统性；第六，理解教学目标的发展价值；第七，理解教学目标拓展的可能性，等等。可见，使学生理解教学目标，不仅仅意味着使他们知道教学所要达到的预期目的，而且要帮助他们更深刻地理解教学目标与发展目标、教学目标与教学内容、教学目标与学习方法等之间的丰富联系，从而能够更好地形成他们自己的学习目标，有效地从事学习活动。

从教学目标对于师生两方面的意义来看，这种意义不是“给定的”，至少不是“完全给定的”，而是经由理性分析、探索和理解途径而“生成的”或“发现的”。也正是由于经过了这样一个理性的分析、探索和理解的过程，那些最初存在于各种各样教学文件中的教学目标，才不至于成为一种外在的制度性力量，将师生都置于一种工具的或被动的地位，而成为一种内在的理性力量，使师生双方真正成为教学的主体，同时也使教学成为师生双方自主开展的一种实践活动。从这种意义上说，理解教学目标的过程，就是一个师生双方超越教学目标和重构个性化教学目标的过程。

## （二）建构师生关系

毫无疑问，良好的师生关系对于整个教学活动来说是至关重要的。从某种意义上说，将良好的师生关系看成是整个教学工作的基石是没有任何问题的。可是，要真正地建立良好的师生关系是一件很不容易的事情。这一方面是因为在现代的教学情境下，一个教师要同时面对几十个

学生，要想与每一个学生都建立良好的师生关系自然是非常不容易的；另一方面是因为，师生关系的建立受许多主客观因素的影响，如学生的身心发展特点、教师的学识和职业道德修养、学校的教育哲学等。尽管如此，每一所学校、每一个教师还必须在建立良好的师生关系上下功夫，以便为教学活动提供更好的条件。

“建构”师生关系，就意味着师生关系不是给定的，而是“生成的”，是建立在师生双方对彼此的认识基础上的。因此，师生双方对于彼此的认识状况在良好师生关系建立过程中是至关重要的。一般而言，师生双方对彼此的认识要经历三个主要的阶段：第一是常识性阶段；第二是感性阶段；第三是理性阶段。

在常识性阶段，师生双方主要是根据历史和当前教育生活中形成的教师观和学生观来看待对方，如“一日为师，终身为父”、“孩子不打不成才”、“教师和学生之间应当保持适当距离”等。在这个阶段，教师眼中的学生都是一样的，反过来，学生眼中的教师也没有什么实质的不同。大家都是根据自己从历史或同伴那里获得的经验来指导或处理师生关系。一般来说，刚刚参加工作的新手教师和刚刚进入一个新的学习环境的新生在建构师生关系时多处于这个阶段。但是，无论是历史的经验，或是别人的经验，其指导作用都是有限的，因为教育的对象和环境都处于一个不断变化的状态中。教师或学生如果一味地盲从于历史上的或别人的经验，在师生关系的建构方面就会出现问題。这种问题的出现，迫使师生双方将视线从历史或别人那里转移到自己在日常交往中所获得的具体经验上来，从而进入到一个感性的阶段。

在感性阶段，教师开始认识每一个学生的特点，并致力于与每一位同学建立起独特的人际关系；学生在这个阶段也开始寻找每一位教师独特的为人和教学风格，并将不同的教师进行比较，出现有倾向性的交往动机。原本非常重要的历史经验或他人经验，对于处于这个阶段的师生双方来说，似乎已经不存在任何的约束力。师生双方都愿意根据自己的感性认识与对方建立起比较密切的私人关系。这种私人关系无论是对于学生的发展，还是教师对工作意义的体验来说，都是非常重要的。但是，由于双方都只从感性上来认识对方，因此，建立起来的私人关系有可能超越纯粹意义上的教育关系，演变为“哥儿们关系”或其他私人关系。每当出现这种情况时，师生关系就会受到新的挑战，迫使师生双方不得不重新认识对方，重新建构师生关系，从而进入到第三个阶段。

在理性阶段，常识性的认识与个体感性的认识都被整合起来，并被加以系统化、理论化和可操作化。教师的眼里所看到的学生既不是一般

意义上的学生，也不是完全个体意义上的学生，而是既有一般特征又有个别差异的学生。因此，教师在处理与学生的关系时，既不是从纯粹一般的意义上着手，也不是从纯粹个别的角度着手，而是借助于理性将一般和个别有机地结合起来，既关照个体，又引导个体超越纯粹的个体性而获得一般性、社会性和历史性。在这个阶段，学生眼里的教师既不是没有任何差别的教师，也不是没有任何共性的教师，而是集教师的共性与个性于一体的教师。在理性的帮助下，他们既能看到教师丰富多彩的个性，又能够理解每一位教师所肩负的共同社会责任。因此，他们对某位教师的尊重，不仅仅是对他/她个人的尊重，而且也是对他/她所属的整个教师职业的尊重。只有这样，学生才不会用一种完全私人的眼光来打量与具体教师之间的交往，而意识到与任何一位教师之间交往的社会性。

因此，建构良好师生关系的过程，就是一种师生双方不断地从常识性认识和感性认识走向理性认识的过程。纠正师生关系中的某些不足或缺陷，也主要是靠双方理性的介入和反思。然而，在当前的中小学教学实践中，师生关系主要建立在一种常识性或感性认识的基础上，从而使师生关系经常陷入危机之中：一部分教师和学生交往时忘记了自己所肩负的职责，一部分教师因为一些很小的原因引起学生的心理反感，还有一部分教师根本不愿意和学生建立起良好的关系。正是由于这样，一部分教师发出了“教师咋这么难当”的感慨；而不少的学生们也抱怨很难寻到真正的良师益友。因此，在师生关系的建构方面不仅仅要用“心”，更要用“脑”。如果单从对教师方面的要求来说，就是既要有“爱心”，更要有“理智”，二者缺一不可。

### （三）再思（re-think）教学内容

教学，从外表来看，就是一种采用合适的形式“传递”和“掌握”知识的过程。教师在这个过程中主要的职责被认为是“准确无误地”呈现、分析、阐释和传递知识；学生在这个过程中似乎大部分时间处于一种“被动的”地位，主要的职责就是“听讲”、“实验”、“练习”、“识记”和“掌握”等。但是，从教师实际的教和学生实际的学的过程来看，真正的或理想的教学并不止于这些，它包括了非常丰富的理性思考过程。

这种围绕着教学内容展开的师生双方积极主动的理性思考过程实质上是“重新”思考或发现教学内容的逻辑意义、经验意义、历史意义或实践意义的过程，亦即“再思”教学内容的过程（rethinking of subject）。一般而言，教学内容的组织本身是具有一定的逻辑结构，并具有一定的经验意义、历史意义或实践意义的。这些都是由课程编撰者清楚

明白地写在课程大纲或教学计划之中的。教师与学生都可以借助于阅读课程大纲或教学计划来了解这些东西。但是，尽管他们可以通过比较直接的途径了解这些东西，可他们却很难通过简单的“识记”、“练习”等来真正地理解这些东西。如果他们要想真正地理解这些东西，就必须应用自己的理性力量，将教学内容本身的逻辑结构重新发现，将其所蕴涵的经验意义、历史意义及实践意义重新体验。如果将课程专家选择和组织课程内容看成是一个“编码”过程的话，那么，教学过程就是教师和学生利用自己的理性力量来“解码”的过程。这是两个在思想路径上很不相同的过程。编码的过程是一个由总体到部分的过程，而解码的过程是一个由部分到整体的过程。这种由部分到总体的过程，就是通过重新思考来发现教学内容总体结构和意义的过程，从而不再将教学看成是支离破碎的知识传递和掌握过程。

对教学内容的再思不仅针对那些隐藏着总体结构和意义，而且针对那些具体的教学内容。对具体教学内容的再思主要体现为以下一些方面：教学内容本身的真理性如何？教学内容中所包含的问题、概念、命题、原理以及证据之间的逻辑性一致性如何？它们是如何得到证实或证伪的？用于观点辩护的证据本身可靠吗？存在不存在污染证据、证据不足或反例等情况？等等。在相当程度上，这些思考不仅再现了课程编撰人员围绕着某一教学内容所进行的思考和辩护过程，而且再现了课程知识生产过程中的思考和辩护情景。因此，这种再思使教师和学生不再将教学内容看成是一条条孤零零的知识陈述，而是将其看成是生产、选择和组织这些知识的人的一系列理性思考活动的结果。教师和学生要理解个别知识陈述，就必须理解产生它的理性思考活动的真实过程。而一旦教师和学生进入这个理解的过程，实际上也就进入了一种“理解的循环”，从而不断地深化对相关知识的理性认识。从学生这个方面来看，这种理解的循环过程，实际上也就是布鲁纳（Bruner, J. S.）所说的“发现学习”的过程，即学生通过理智上诚实的方式发现对他/她来说是未知的东西，与科学家的科学认识活动没有什么实质性的差别。

对教学内容的再思，从根本上改变了教学内容的存在形态和人们的教学内容观。从教学内容的存在形态来说，它不是一种静态的东西，而是一种动态的东西；不是一种共时性的东西，而是一种历时性的东西；不是一种孤立的東西，而是一种与生活世界有着密切关联的东西。从人们的教学内容观来说，它不是一堆等待传递和接受的东西，而是有待于理解和重新思考的东西；不是识记和掌握的对象，而是思考和批判的对象；不是束缚教师和学生理性的绳索，而是发展教师和学生

理性的资源。同时,在这种教学内容的再思过程中,教师和学生能够体会到丰富的理智愉悦。这种由教学内容的再思所产生的理智的愉悦要超过任何外在的教学组织形式或手段所产生的愉悦,是一种最强烈和最持久的“教学美感”<sup>①</sup>,也是使学生产生和维持高水平内在学习动机的主要因素。

#### (四) 认同教学伦理

教学活动与其他任何的人类活动一样,是一种伦理性的活动。从事这种活动的师生双方都要“遵循”一些基本的伦理要求。就教师方面而言,需要遵循的伦理要求如“爱学生”、“认真备课”、“尊重学生”、“公正的评价”、“对不同性别、种族、家庭出生的学生一视同仁”等等;就学生方面而言,需要遵循的伦理要求如“尊重老师”、“不迟到”、“不旷课”、“考试不作弊”、“课堂上不大声喧哗”、“衣着整洁”等。这些要求,有的是通过制度化的形式提出来的,有的尽管没有制度化,但也是支配师生行为的一种缄默力量。不管是通过何种形式得以存在和发挥作用,师生双方只有遵循这些教学的伦理要求,教学活动才能够顺利进行。

遵循教学活动伦理要求的思想前提在于师生双方“认同”这些伦理要求。“认同”在英语中是“identification”,中文也常译为“认定”。《辞海》中解释:“①在心理学上,指认识和情感的一致性,认为经过认同,形成人的自我观念;②在社会上,泛指个人和他人有共同的想法。”<sup>②</sup>因此,教学伦理要求的认同是指:第一,师生双方不仅从观念上“知道”或“了解”有关教学活动的伦理要求,而且从情感上“接受”或“接纳”有关教学活动的伦理要求,并愿意受其约束;第二,不是个别教师或学生接纳了某种教学伦理的要求,而是整个教师集体或学生集体接纳了某种教学伦理要求。只有这样,整个教学活动的伦理性才能够显现出来。

师生双方认同教学伦理要求的关键在于:理解这些教学伦理要求的合理性,亦即对教学伦理要求进行理性的思考。这是因为,人作为一种

① 关于教学美感,我国教学论界有不少的研究,但是关于教学美感的产生,学者们始终没有说得太清楚。以我的愚见,尽管教学美感确实包括了教师的仪表美、教学的环境美、教学的内容美以及教师的教学语言美等等,但是,教学美感从实质上说,应该是一种“理智美”,其根源在于教学活动本身巨大的理智挑战性和广阔的理性思考空间。从这个意义上说,今天所谓的“愉快教学”,主要的内涵应该是促进学生理智沉思所产生的愉快,而不是教师对于学生廉价的鼓励和赞许所给予他们的虚荣心的满足。

② 《辞海》,上海辞书出版社,1989年,第433页。

有理性的存在，从思想上很难接受一些不合理东西的支配。有时候，人们看似接受某些不合理东西的支配，但实际上，这些不合理的东西总是想方设法地将自己合理化，从而成功地说服人们去接受它。教学伦理要想获得师生双方的认同，也必须为自己进行理性化的辩护。因此，师生双方认同教学伦理的过程，就是教学伦理重新合理化的过程。在这个过程中，如果师生双方发现某种教学伦理的要求是不合理的，如“教师应该完全按照教学大纲来上课”或“学生在课堂上应该绝对地服从老师”等，那么，他们就很难真正地内心出发认同它并自觉地接受它的约束。如果他们从形式上这么做了，也只是迫于某种制度性的或个人的权威。但是，这种在权威之下的教学行为已经不具有任何伦理的意义了。因此，让师生认同教学伦理的最好办法，就是帮助或促使他们对每一条教学的伦理要求进行理性的思考，看看它们的合理性究竟在什么地方，它们之中又有哪些是根本不合理的。也只有这样，教学的伦理要求对于师生双方才真正地具有约束作用和教育作用，而不至于被他们看成是繁文缛节或空洞的说教。

总结以上论述，理性是教学的条件和基石，教学是一种理性的探险。充分地认识、尊重和利用师生双方的理性，是一切有效教学或成功教学的基本特征之一。由于种种的原因，现代社会对师生双方理性的忽视、压抑或禁锢，是造成教学活动缺乏思想活力、魅力及理智美感的主要原因。根治这种“教学病”的关键在于：使教学活动充分地理性化。

### 第三节 理性的教化

理性，不仅是教学的条件或工具，而且也是教学活动所应追求的目标之一。如前所述，理性对于人生和社会来说，都是非常重要的。但是，这种非常重要的理性又不是天生俱足的，它需要不断地训练和发展。为许多大哲学家津津乐道的“先验理性”，即使有的话，也只不过是简单的思想形式，是一种“动物理性”，根本不能帮助人类应付后天极度复杂的社会生活。而且，历史已经表明，从古到今，在人的后天生活中，许多的社会因素还有可能使人们原有的理性不断退化，最后甚至陷入到非理性主义的泥坑。因此，理性，所有人的理性，特别是青少年学生的理性，应该通过后天的实践活动特别是学校教学活动得到不断的保护、应用、训练和发展。正如霍尔巴赫（Holbach, P. H. D.）所指出的那样，“人们的全部不幸只在于他们的无知；而他们之所以无知，只是因为他们周围的环境阻碍着教育的发展；人们之所以愚蠢，唯一是因为他们

的理性还没有受到足够的教育。”<sup>①</sup>

## 一、作为教育目的或教学目标的理性

### (一) 教育目的或教学目标中“理性”的缺失

“理性”作为教育目的或教学目标，在我国以往与目前的教育目的或教学目标表述中都是没有明确的。这不仅体现在政府有关教育目的或教学目标的正式文件如《中华人民共和国教育法》、《基础教育课程改革纲要（试行）》中，而且体现在从事教育基本理论或教学论研究的学者们的论著中。在各种各样的文件和论著中，人们可以见到有关教育目的或教学目标的各种表述，如“德智体美全面发展”、“培养学生的创新精神和实践能力”、“形成科学和人文素养及环境意识”、“形成正确的价值观”等，但就是没有“发展学生的理性”或与之类似的表述。正是由于这种教育目的或教学目标政策性表达或学术研究中“理性”范畴的缺乏，在日常的教育或教学生活中，广大的教师们也很少明确地将保护、训练和发展学生的理性作为自己所追求的目标。

造成这种情况的原因是比较复杂的，既有教育外部的原因，也有教育内部的原因，而且这两部分原因是相互影响，互为作用的。就教育外部的原因来说，主要有：第一，重情轻理的传统。中国的传统文化是一个“主情”的文化，“情”字在中国人传统和现实的生活中的份量都是很重的。一个只认“死理”，不讲“人情世故”的人，无论是在历史上还是在现实生活中，都是不怎么受人欢迎的。中国人也讲“理”，但是最讲究的是“合情合理”，“理”甚至也只是“情”的化身。如果一个人碰到了“情”、“理”之间的冲突，那么他/她很可能考虑“情”的因素，而放弃“理”的约束。这恐怕是造成现实生活中“有法不依”、“执法不严”和“违法不究”的一个重要原因。第二，重视个人权威的社会生活制度。与重情轻理的文化特质相关，在中国人的历史和现实生活中，人们比较重视个人的权威。制度性的权威也往往是个人权威的扩大化。所谓的“新官上任三把火”现象，其主要的目的也就是树立个人的权威而不是进行制度的建设。为了树立这种个人的权威，制度的传统对于“新官”来说几乎没有任何的约束力量。制度的合理性与个人权威的合法性是密切结合在一起的。在这种背景下，人们重视的不是制度本身的合理性，而是制度背后个体权威的合法性。对制度的不满也往往通过对个人的攻击体现出来。第三，依赖于长辈经验的传统农业生产方式。无论是重情轻理的文化特质也好，还是重视个人权威的社会生活制度也好，它们都是

<sup>①</sup> 霍尔巴赫著：《健全的思想》，王荫庭译，商务印书馆，1966年，第19页。

建立在中国传统的农业生产方式基础上。以家庭为单位的、使用手工工具的传统农业生产方式，其效率在很大程度上依赖于长辈的经验。因此，尊重长辈及其经验，就成为中国人日常生活中一种重要心理倾向。经常地，这种尊重就演变为“言听计从”或“依附”。在这种情况下，个人的独立判断就无足轻重了，更谈不上对长辈经验的理性思考和批判。正是由于这些外部的社会历史原因，所以中国人的历史生活是缺乏一种理性精神的，甚至缺乏一种理性思考的勇气和习惯。对于许多不公正的社会现象或制度，熟视无睹的多，大胆质疑的少；对于许多的理论或现实问题，浅尝辄止的多，深入研究的少；对于各种各样的权威，阿谀奉承的多，理性批判的少。这种广泛的社会历史生活领域中理性精神的缺乏，最终阻止人们将理性作为最重要的一种生活态度来认识、保护和发展。

造成教育目的或教学目标中理性缺失的教育内部原因从根源上或从性质上说，是上述教育外部原因的反映或体现。它们主要包括：第一，师道尊严的传统师生关系。自汉以后，中国的学校教育就失去了活泼的思想气氛，变得日益僵化和机械起来。过于强调师道尊严的师生关系是主要原因。在这种师生关系中，学生在理智上或心理上完全处于一种被动和服从的地位，对教师的话言听计从。别说有反抗的行动，就是有反抗的意识，都会使学生自己觉得是罪恶的，是“道德上的冒犯”。教师不合理的权威也可以借助于封建的道统取得合法性。这种不平等的师生关系，从根本上扼杀了学生理性发展的可能性。第二，“升学第一”的教育和教学理念。无论是封建社会的“科举”，还是当代的高考“升学”，都是社会规训或控制的工具，从根本上扭曲了教育的目的，使得整个学校都成为“升学”的工具，而不是理性教化的场所。如果说，在古代和现代的学校教育中，还能够偶尔见到理性得到很好发展的人的话，那一定不是总体的学校制度所期望的，而是个别具有人文主义气质的教师或学校所培养的。第三，标准化的教学评价制度。与上述教育教学的理念相匹配，过去和现在的学校教学评价使用的主要方式是“标准化”。因为，只有按照与社会要求相一致的“标准”来衡量教师的工作和学生的发展，才能最终将学校纳入到社会总体秩序之中去，完成对青少年一代心灵规训或控制的目的。标准化排斥的是个体独特的理解，鼓励的是盲目的记忆和再现。标准化是与人类的理性精神相违背的，在一定的意义上说，甚至是不人道的“洗脑”，是一种隐性的社会控制。第四，非理性的学校生活制度。以上述师生关系、教育教学理念以及教学评价制度为主构成的学校生活整个地说是非理性的，是逃逸在理性的批判之外的，是作为一种“神圣的”生活方式强加给教师与学生的。在这种生活方式中，遵

从者受到表扬，批判者受到惩罚。这种学校，不仅漠视人的理性，压抑人的理性，而且从根本上蔑视人的理性和戕害人的理性。在许多情况下，学校就像一架被人操纵的巨大宣传机器，要么拼命地煽动青少年的非理性，使他们变得狂热、迷信，无法无天；要么拼命地阻止他们的独立思考，使他们变得顺从、懦弱，毫无进取精神。

教育目的或教学目标中理性的缺失，使得教育很难成为个体发展或社会重建的工具。众所周知，个体的发展，就其根源来说，不是一种外在的规训或控制过程，而是一种内在的觉醒或成长过程。但是，缺乏理性的启蒙、培育和发展，个体发展所需要的内在觉醒或成长是根本不可能的。通常所谓的“个体发展”并不表明一个人理智、德性和人格方面真正的改善，只不过表明一个人社会身份或地位的改变罢了。缺乏理性支持的社会身份或地位的改变程度，与人本身的异化程度是成正比例的。从社会方面来说，社会重建是一个不断理性化的过程，学校为社会重建作贡献应该是促使社会不断理性化的过程。但是，由于学校教育目的或教学目标中理性的缺失，使得学校很难承担起为社会培养理性建设者的职责，在绝大多数情况下，学校为社会培养的人，要么是墨守成规的人，要么是激进偏执的人。前一种人是社会变革的阻力，后一种人是“革命”的嗜好者，他们都不是清醒的社会建设者。所以，在人类社会的发展史上，学校要么是一种“保守的力量”，要么是一种“革命的力量”，很少是一种真正的“建设性力量”。这是学校的不幸，也是社会的不幸，人类的不幸。要改变这种状况，就必须将理性作为学校教育或教学的目标之一。

## （二）作为教育目的或教学目标的理性

理性，作为相对独立的教育目的或教学目标，意味着：①理性意识；②理性能力；③理性精神；④理性观。

教育培养的人，应该是有理性意识的人；理性意识的唤醒，也应该是教学所要追求的目标之一。这里所谓理性意识，是与感性意识或非理性意识相对而言的，是指个体对于万事万物一种基本的生活态度。持这种生活态度的人，并不是摒弃感性或非理性，而只是力图用理性来统帅它们；在个体和社会生活包括教育教学生活中，他们一般不愿意盲目接受现成的答案或结论，遇事总爱问一个“为什么”；他们在做出行动选择时，也不是听任感性或非理性来支配自己，而是力图根据自己理智的判断来行事或作出反应。一般而言，人作为人的存在，都是具有起码的理性意识的，只有动物才活在自己纯粹的感受性里。因此，对于教育或教学来说，重要的不是“形成”人们的理性意识，而是要“保护”和“唤

醒”人们的理性意识，因为人们特别是青少年儿童的理性意识在许多情况下会受到损害或抑制。

教育培养的人，应该是有理性能力的人；教学的重要任务之一，也就是提高人的理性能力。理性能力是指人们应用概念、判断、推理等思想形式来认识和改造主客观世界的熟练性程度，具体包括概念的明晰性程度、判断的准确性程度以及推理的严密性程度。一个有理性能力或理性能力比较高的人，在认识问题和处理事情时，给人的印象应该是有着比较清晰的概念、比较准确的判断以及比较严密的推理。但是，要达到这样的思想境界，仅靠自己的努力是不够的，必须依赖于良好的教学训练。这种教学训练在方法上要注重概念的分析（包括概念史、概念性质、概念关系、概念的指涉功能、概念的社会功效等）、判断的理解（包括判断的依据、类型、主体等）和推理的训练（包括推理的过程、规则、方法及其反驳等）。而所有这些，都不应是在纸上通过阅读或静听完成的，而应是在教学过程中通过理性实践完成的。意识到这一点，教学就不再止于一些概念及建立在概念基础上的命题的简单识记和掌握，而将其看成是理性训练的素材或工具，看成是学生理性发展的阶梯。教学，从其基本目标上说，就是要通过理性的启蒙、反思、应用和批判来发展学生的理性能力。在知识激增的今天，这一目标尤其显得重要。

教育培养的人，应该是有理性精神的人；教学的重要任务之一，是通过各种各类知识的学习来提升学生的理性精神。从内涵上看，“理性精神”与理性态度比较接近，但又不是一般而言的理性态度。理性态度作为一种个体心理体验是与理性认知对应的，而理性精神不仅是一种理性的心理体验，更是一种非常强烈的情感状态或信仰。有理性精神的人，在任何情况下，都能够听从理性的声音，防止非理性支配自己和社会的生活。在一些特殊的情境下，有理性精神的人甚至可以为了捍卫理性的真理而献出自己的生命。因此，理性的精神，就是个体对于理性价值的矢志不渝的信念。比较起前两种目标来说，培养学生的理性精神，是一种比较高级的目标，是建立在比较成熟的理性态度和比较发达的理性能力的基础上的。因此，就该目标的适应学习阶段而言，应该是在高等教育阶段而不是在初等或中等教育阶段。

最后，作为一种教育目的或教学目标，教育所培养的人，也应该是有着健全理性观念的人；教学，作为一种理性的实践或探险的过程，也应该帮助学生掌握和理解正确的理性观。所谓理性观就是人们对理性本身的看法或观点；所谓健全的理性观就是指人们对理性的比较全面的认识和理解。之所以提出这个目标，主要是因为历史上和现实

生活中，由于种种复杂因素的影响，人们对理性往往有着不正确或不全面的认识。例如，有的人将理性看成是绝对的和先验的；有的人将理性看成是万能的和中立的；有的人将理性看成是现代社会一切罪恶的元凶，猛烈地批评和诽谤理性，如此等等。所有这些，都不利于正确认识理性，不利于将理性作为教育的目的或教学的目标之一，不利于青少年一代理性的发展。

教育或教学所培养的理性观，应该是“批判的理性观”、“文化的理性观”和“历史的理性观”。批判的理性观是波普尔提出来的，他自称是一个“批判理性主义者”：一方面区别于传统的由笛卡儿所确立的那种绝对的理性主义，另一方面也保留了理性主义的信念，反驳形形色色的经验主义和世俗权威。他认为理性的主要功能就是“批判”和“反驳”，某种形式的批判和反驳向进一步的批判和反驳开放。理性思考的过程就是这样一种借助于理性进行的批判和反驳的过程，根本不存在任何终极的解释或真理。文化的理性观是罗蒂提出来的，认为任何的理性都是与它所处的文化传统不可分割的，不存在什么超越一切文化的“普遍理性”，那种将某种文化看成有理性的而将其他文化看成没有理性的观点，实际上反映的是一种根深蒂固的文化偏见。因此，在人类的生活中，重要的是进行理性的跨文化对话，而不是将一种理性的标准强加于那些起源和性质都不相同的文化。历史的理性观是马克思主义哲学家提出的理性观。这种观点反对将理性看成是抽象的人性，认为所谓的理性无论就其形式还是就其所解释或辩护的内容而言，都是人类社会历史实践的产物。离开了后者，我们就不能深刻地认识各种各样的理性学说。那种对待理性的僵化的和孤立的态度，其本身就是非理性的。

此外，教育或教学所培养的理性观，还应该是“谦逊的理性观”，而不是“自负的理性观”。17世纪以来，由于种种原因，理性是很自负的，将自己看成是无所不能的东西，甚至由此想将一切其他的东西都“理性化”，从而暴露出了一种理性的霸权。而且，这种理性的霸权，往往推行某种单一的理性标准，排斥和压抑不同的理性标准。这是近代以来人们逐渐厌恶理性并皈依于非理性的主要原因之一。事实上，无论是对于个体的发展和幸福而言，还是对于社会的进步而言，理性都不是唯一的重要因素。在理性之外，还存在着其他的许多影响因子。对于个体而言，重要的是恰当应用理性的力量并整合非理性的力量，来从事各种各样的社会实践。

需要注意的是，19世纪中叶特别是20世纪以来，由于种种的原因，

西方思想界开始了对理性主义的批判，其激烈的程度超乎人们的想象。有的比较激进的思想家如费耶阿本德甚至提出了“告别理性”的口号。但是，这种批判并不等于是对“理性”本身的批判，因为“理性”与“理性主义”并不完全是一回事。理性主义是西方哲学上的一种重要思想流派。理性主义夸大了理性的作用，陷入了一种抽象的、绝对的理性观。实际上，理性主义是一种理性的“僭越”。因此，对理性主义的批判不能走向非理性主义，只是应该将理性还原到它原本的地位或作用上，也就是要树立其如上所述的正确的理性观。

### （三）理性与其他教育或教学目标的关系

理性，作为教育目的或教学目标，并不是孤立的，而是与其他的教育目的或教学目标之间有着密切的关系，是实现其他教育目的或教学目标的基础或条件。限于篇幅，这里不能够详细地加以阐述，仅举数例加以分析和说明。

无论是教育目的还是教学目标，知识的掌握和理解都是其中一个重要的内容。离开了知识的掌握和理解，其他的任何教育或教学目标都谈不上。因此，一个人对知识掌握的牢固性程度与对知识理解的深刻性程度，在相当的意义上，就决定了他/她在其他方面的发展程度。所以，关键的问题是：如何能够促使学生更好地掌握和理解知识呢？外在的奖励与惩罚、反复的机械练习、高频度的测验与考试等都会产生一定的作用，但是这种作用是不会持久的。一旦外在的条件消失或学习任务完成，就会出现大面积的知识遗忘或理解障碍问题。解决这个问题的最好办法，就是在知识呈现、传递、接受、检验等过程中，充分地利用学生的理性，帮助或促使他们理解知识与其背后的理性形式之间的关系。而要做到这一点，教育或教学就必须通过知识促使学生理性的发展，反过来再通过理性的发展来促使知识的掌握与理解。离开了理性目标的达成，知识的传递与掌握就变成了一种完全被动的过程，知识也因而成为怀特海所说的“无活力的知识”（inert knowledge）。

无论是教育目的还是教学目标，都要培养青少年学生的自主性，使他们成为能够自主学习、自主发展和自主反思的人。只有培养了学生的自主性，教育或教学才能达到叶圣陶先生提出的“教是为了不教”的理想。但是，培养学生的自主性，是与学生理性的发展分不开的。所谓学生个体的自主性，实际上就是指在理性主导下的自主性，而不是在非理性指导下的自我的固执、放纵或不负责任。因此，青少年理性的发展程度，与其自主性程度也是成正比例的。理性，是形成青少年自主性的一个重要条件或素质核心。

再者，无论是教育目的还是教学目标，都将促使学生各方面的发展作为自己所追求的目标。这种“发展”可能是一般意义上的发展，也可能是特殊意义上的发展。前者如智力的发展、思维能力的发展等；后者如数学能力的发展、音乐能力的发展等。但无论是哪种形式的“发展”，就其基本含义而言，都是一种不断地发现问题、解释和解决问题的渐进过程。在这个过程中，理性是必不可少的。理性越发展的人，就越容易发现问题并有效地解释问题，从而为问题的解决打下基础。相反，理性得不到很好发展的人，容易陷入到经验主义的泥坑中去而不能自拔，更谈不上对问题的系统解释和圆满解决了。

因此，理性作为一种教育或教学的目标，与其他的教育或教学目标之间是不矛盾的。不仅是不矛盾的，而且还是具有内在关联的：理性目标的实现，是实现其他教育目的或教学目标的基础或条件。就整个教育目的来说，我们要培养的“建设者”与“接班人”应是有理性的人，而不是非理性或反理性的人；从教学目标来说，课堂教学的基本目的就是从一开始的和特殊的两个方面来发展学生的理性，而不是排斥、压抑甚至摧残学生的理性。理性，作为教育目的或教学目标，是实现所有其他教育目的或教学目标必不可少的心理条件。

## 二、教学的理性化

对于青少年儿童来说，理性的培养或教化只有在“理性的教学”中才能实现。所谓理性的教学是与“非理性的教学”相对应而言的，指教学的目的、内容、过程及评价等各个环节对于教师和学生双方来说，都是经过理性的思考 and 理解的，具有充分的合理性辩护，而不是建立在一些外在的个人或社会权威基础上的。因此，理性的教学与非理性的教学之间的区别并不在于两者涉及不涉及“理性”或“非理性”，而在于整个教学活动合法性的辩护究竟是否是诉诸理性的。如果是诉诸理性的，那么这种教学就是理性的教学；如果是诉诸于非理性的，那么这种教学就是非理性的教学。非理性的教学只有经过理性化的过程，才能够真正起到教化或发展学生理性的作用。

### （一）教学的非理性化

韦伯指出：“我们这个时代，因为它所独有的理性化和理智化，最主要的是因为世界已被除魅，它的命运便是，那些终极的、最高贵的价值，已从公共生活中销声匿迹，它们或者遁入神秘生活的超验领域，或者走进了个人之间直接的私人交往的友爱之中。”<sup>①</sup>就现代社会的总体情况来

① 韦伯著：《学术与政治》，冯克利译，三联书店，1998年，第48页。

看，确实如此。习俗、惯例、个人权威、神秘思想等的力量在现实公共生活中的作用不断降低，而且要不断地接受理性的检验。人们，包括青少年儿童，也经常借助于理性的力量，向这些传统的非理性的力量挑战。这是现代社会一个极其重要的特征，是把握现代社会的一把钥匙。但是，这也仅仅是就现代社会的总体状况或一般趋势而言。事实上，在许多的现代公共生活领域中，非理性的东西不仅没有得到彻底清除，而且有愈演愈烈的可能。教学，就是这样的一个领域。

现代教学的非理性化表现在许多方面。第一，在教学目标方面，不管其具体的内涵或表述是什么，现代教学目标常常缺乏系统的、理论的、彻底的分析或论证，往往是以一种直接的方式“给定的”。至于其具体的内涵或表述形式，有的是来自于传统，有的是来自于国外，有的是来自于作者个人的经验或见识。至于它们为什么成为教学目标的内涵，以及它们彼此之间的逻辑关系，很少得到论证、反驳或辩护。这种“给定的”而非经过理性思考的教学目标就是非理性的教学目标。第二，在教学内容方面，现代教学的非理性化表现在将教材知识看成是客观的、中立的和绝对的，从而逃脱在师生理性批判的视野之外，使之成为单纯认知、识记、掌握、再现的对象，而非检验、分析、批判和反驳的对象。与这种知识观相联系，现代教学同时将人类原本丰富的认识论“单一化”或“西方化”，否认并排斥不同文化背景中认识论的多样性以及不同认识论基础上知识体系的多样性。这是一种赤裸裸的知识霸权和思想规训，其目的不是为了发展学生的理性，而是为了压抑学生的理性。第三，在教学手段或方法方面，现代教学的非理性也表现得淋漓尽致。“灌输”、“训练”、“宣传”等非理性的手法经常为教师所使用；古老的教学习俗、惯例以及教师个人的非理性权威仍然牢固地支配着整个课堂生活，不受任何的理性质疑。第四，在教学评价方面，评价标准的单一化以及对知识掌握准确性、牢固性的过分强调，使得学生的自主性思考毫无意义，并整个地排斥学生基于自己生活世界的认识经验。在这种评价模式中，理性，不再是知识及其意义的源泉，而成了掌握知识与呈现知识的工具。在单一的评价标准面前，师生的理性不允许也不能够越雷池一步，否则，他们就会受到种种惩罚。

导致这种教学非理性化的原因是比较复杂的，既有教学外部的原因，也有教学内部的原因。就教学外部的原因来说，主要是因为整个现代社会建制及其活动的理性化程度还不高，从总体上影响了教学这一种特殊社会建制的理性化程度，并为教学的非理性化提供了一种社会心理氛围。如果在其他的社会活动领域，绝对服从的精神、个人的非理性权威、传

统习俗及惯例对于个体的社会行为都还非常有影响力的话，那么有什么理由去要求教学活动不受这些因素的影响呢？就教学内容的原因来说，既有教学制度方面的原因，也有师生双方心理方面的原因。在教学制度方面，一方面传统的师道尊严将教师和学习内容置于一种绝对的权威地位，另一方面建立在现代知识型基础上的课程制度、教材制度也没有为师生留下多少理性思考的余地，再加之围绕着思想规训建立起来的标准化评价制度和围绕着教学效率建立起来的课堂管理制度等，从而使整个教学失去理智探险的乐趣和可能，陷入无数的陈规陋习或绝对权威之中。在师生双方的心理方面，由于长期受到非理性教学制度的规训（惩罚或奖励），师生双方已经非常习惯于接受现成的问题、方法、理论或结论，而懒于去打破砂锅问到底。这种不良的心理习惯在提倡自主学习的高等教育中表现得非常明显，不少的大学生在课堂里提不出属于他们自己的问题，有的同学写论文甚至还需要老师“命题”。

教学非理性化的后果是极其严重的。直接的后果在于使教学变成一种外在于教师和学生理性的活动，而不是原本意义上理智的探险或游戏。从一定程度上说，教学过程本身毫无吸引力而言，变成了一种纯粹的理智负担。课堂，这个原本应该充满理智欢乐的地方，也变成了窒息师生理性的空间。教师的厌教与学生的厌学，恐怕与此有着高度的相关。间接的后果就是阻碍了一代又一代青少年理性的发展，从而影响到整个现代社会的理性化程度，影响到以理性化为特征的社会现代化进程，影响到中华民族的理性素养，从而提高了社会历史运动或改革过程中非理性事件出现的机会，增加了社会进步的非理性成本或代价。因此，克服教学的非理性化现象，提高教学的理性化程度，是当前和今后教学改革的一个重要方向。

## （二）教学的理性化

教学的理性化也可以称为“教学的合理化”（rationalization of teaching and learning or instruction），是指这样一种思想过程：借助于经过严格定义的概念或范畴，对于种种的教学观念、制度、行为以及时间和空间的配置等进行系统的分析、检验、批判与重构，从而最大限度地减少教学认识和实践过程中非理性成分的过程及其结果，使得整个教学活动真正成为一种理性的思考或探险活动。

从类型上看，教学的理性化不仅包括了教学工具、手段的合理化，而且包括了教学目的或价值的合理化；不仅包括了教学交往的合理化，而且包括了教学伦理的合理化。从完成这一任务的主体来说，教学的理性化不仅是教学论专家或教育理论工作者的事情，而且也是教师和学生

的事情。理想的状况是，教学论专家、教师和学生一起来进行这样一项工作，以便使得教学合理化的行为不仅是一种教学理论的建构，更是一种教学实践的反思或重构。

从过程来说，教学的理性化，不管其具体对象是什么，一般都经历下列前后相承的思想过程：“悬置”（suspending）、“理解”（understanding）、“质疑”（suspecting）、“批判”（criticizing）与“重构”（reconstructing）。“悬置”的概念来自现象学，意思是指将主体原来信以为真的东西暂时搁置起来，以便能够对其进行深入的思考，从而走出原有理解的陷阱。从心理过程来说，“悬置”还包括了一种积极的关注，即对某种教学观念、制度或行为方式合理性的积极关注。这种“悬置”或积极关注实际上也就是一种将原本“熟悉的”东西“陌生化”的过程。例如，教师们本来以为“上课不许交头接耳”是没有任何问题的“教学金律”，“悬置”则意味着不再将其作为没有任何问题的规则加以接受，而是将其从众多的教学规则中拎出来以备理论的审视。所以，“悬置”也就意味着人们比平时更集中地关注某一种现象或问题。“理解”的过程，则是进一步分析和解释的过程，意在弄清楚某一种教学观念、制度或行为之所以存在的原因以及如何对师生行为产生影响的。实际上，理解的过程，就是对所“悬置”东西的“解析”与“还原”。通过“理解”的过程，师生克服了“日用而不知”的生存状态，从种种教学习俗、惯例以及绝对的权威中解放出来，开始了对日常教学观念、制度或行为的思考。“质疑”则是“理解”的进一步深化，旨在检验通过“理解”所发现的日常教学观念、制度或行为基础的合理性、合法性与一致性。如果说，“上课不许交头接耳是为了保证教学秩序”，是对上述“教学金律”的“理解”的话，那么“上课不许交头接耳要保证的究竟是一种什么样的教学秩序以及为什么要保持这种教学秩序”的追问，则是对“教学金律”的“质疑”。而“批判”作为一种合理化的环节，则又是对质疑所显现的原理进行的逻辑的或价值的批评与分析。最后，在“批判”的基础上，结合教学内外环境或条件的变化，对教学观念、制度或行为进行重新阐述、设计或重构，从而使得新的教学建立在比较充分的理性思考基础上，而不是建立在传统的惯例、个人的权威或偶然的条件作用基础上。至此，一个完整的教学理性化过程也就基本完成了。但是，需要指出的是，教学的理性化不是一个单一朝向终点的思维运动，而是一个由一代又一代进行的历史过程。也就是说，随着教学内外环境或条件的变化，教学的理性化运动是一个持续不断的过程，而非可以毕其功于一役的。

就我国当前教学的理性化而言，最重要的或当务之急要进行的工作

是教材知识的理性化，以终结教材知识的绝对性、终极性和中立性，解放教师和学生的理性，使之成为批判性的思考者或学习者。如前所述，教学过程中制约师生理性的种种因素中，以绝对性、终极性和中立性为标准的现代知识观是一种重要的因素。这种知识观假定，人类已有的知识特别是教材中所选择的知识，都是人类对客观世界认识的结晶，是对客观世界本质的揭示，因而是以个体的意志为转移的，是客观的、绝对的、终极的和中立的。它们因而也是人类思想的财富。在它们的面前，师生全部的职责就是去学习、掌握和应用它们。实际上，当代认识论与知识社会学的研究已经表明，人类的所有知识包括精心组织的教材知识，都不纯粹是对客观世界的镜式反映，总是受到已有的文化理论传统、个体的认识兴趣、现行的认识方法乃至认识者所处的社会位置的影响。这种影响如影随形般地跟随着认识者和整个认识过程，以至于认识者根本不可能“客观地”反映客观世界的原貌。人们所反映的只是他们愿意反映、需要反映且能够反映的那一部分世界。他们观察世界的方式本身构成了他们所观察到的世界。因此，认识者和认识对象不是二元对立的，而是具有一种内在的逻辑和实践关联。如此，人类所获得的所有知识，没有一种能够称得上是客观的、绝对的、终极的和中立的。所有的知识都是需要不断发展、修正乃至批判的。正如波普尔所说，“没有理性的批评，服务于对真理的寻求的理性批评，就没有知识。”<sup>①</sup>所以，从观念上认识到人类知识包括所有教材知识的这种未完成性，是允许与促进教师和学生批判性思考的思想前提。同时，也只有在批判性的理性思考中，课堂才能真正成为理性探险或追求真理的场所，而不仅仅是宣布真理或维护真理的场所。如此，教学的理性化才能真正地完成或实现。从一定意义上说，促进师生的“批判性思考”（critical thinking），既是教学理性化的一个前提条件，也是教学理性化所要追求的一个重要结果。

### （三）教学理性化与教学中的非理性因素

教学过程是师生的双边交往的过程。而师生作为人的存在，总是理性与非理性的统一体。因此，教学活动既涉及人的理性因素，也涉及到人的非理性因素。因而是理性与非理性的统一体。上面所说的教学的理性化，并非是要否认或摧毁这一统一体，使教学完全成为一种理性排斥非理性的过程，而只是想说明，教学中的非理性因素在何种意义上才能成为促进有效教学的积极力量，而不是干扰有效教学的消极力量。这一

<sup>①</sup> 波普尔著：《通过知识获得解放》，范景中等译，中国美术学院出版社，1996年，第23页。

点是在提出教学合理化过程中必须加以申明或辩护的。

不难理解，在各种各样的教学活动中，都存在着大量的非理性因素，如教师的个人魅力、学生对于教师的崇拜、师生之间业已形成的亲密关系、学生对于尊重和成就的渴望等。这些非理性因素对于教学任务的完成来说，是有意义的和有影响的。在一定的程度上说，没有这些非理性因素，教学活动就不可能得到维持。长期以来，人们忽视了这些非理性因素的存在，将教学活动看成是一种纯粹的传递和掌握知识的活动，这无论对于教师还是对于学生来说，都是非常不幸的。20世纪以后，有不少的教学论派别，如“暗示教学法”、“非指导性教学法”等，都试图弥补传统教学理论与实践中的这个缺憾，提出了“理性与非理性相结合”的教学原则。无疑，这些理论对于丰富我们有关教学过程的认识是有积极作用的。但是，在整个教学活动过程中如何对待非理性因素的作用问题上，这些理论并未给人以充分的回答。实际上，它们在强调教学活动中非理性因素的同时，自觉不自觉地贬低了理性因素的作用。在我国当前进行的教学改革中，为了“减轻”学生的负担，克服不同程度的厌学问题，也很重视调动学生非理性因素的作用。可是，与此同时，学生们理性的积极性并未得到高度的重视，以至于许多的课堂里教师用“廉价的”鼓励来刺激学生对于“成就”的虚荣心，而不是创造条件，使他们感受理性思考的愉悦。这样的教学，对于学生理性的发展来说，是弊大于利的。

要想使教学活动中师生的非理性因素最大限度地服务于学生理性的发展，就必须认识到：①教学是建立在理性因素与非理性因素基础上的，二者缺一不可。没有理性的教学或不关注师生非理性因素的教学，都不可能是有效的教学。②教学活动中的理性与非理性不是两张皮，而是内在统一的。统一的基础不是非理性而是理性。如果教学活动中的非理性缺乏理性的检验或引导，那么教学就可能陷入到非理性的泥坑之中，成为种种偏见、权威或心灵规训的工具。③在教学合理化的过程中，师生的非理性不是要加以排除的，而只是需要理解和引导的。④对于教学活动中非理性因素的强调不可走向极端，否则教学就不再是教学，而成为一种心理治疗、社会宣传或别的什么东西。总的来说，理想的教学，应该是合理化前提下的师生理性与非理性相统一的理性探险活动。

### 三、理性的教化与教师

在理性的教化及教学的合理化过程中，教师的作用是非常巨大的。就学生的理性而言，并不像什么天生的“种子”能够循着天然的方向生长，而是通过后天的环境特别是教学环境得到培养或发展的。就教学的

合理化而言，鉴于教师在整个教学过程中所处于的特殊地位，也主要是在教师的作用下完成的。因此，教师在青少年学生理性教化过程中所起的作用和所肩负的责任都是巨大的。在一个理性化程度不高的社会里，教师的这种作用就更显得突出。

教师是学生的榜样，也是学生用以观察自己和设计自己的镜子。要培养或教化学生的理性，教师自己首先得成为有良好理性素养的人。这就意味着，教师应该有健全的理性意识、基本的理性能力、强烈的理性精神和正确的理性观。有了这些良好的理性素养，教师就不至于接受和应用那些不经任何理性反思与辩护的绝对权利，就不至于堵塞青少年理性发展的道路，从而就为学生树立了一个依赖于理性进行判断和行动的良好榜样。一个有理性的教师，不仅仅是“用心工作”，而且也是在“用脑工作”。他们设计或处理教学活动的任何一个环节，都是经过深思熟虑的，而不是建立在本能的冲动、肤浅的经验或历史的常识基础上的。

在教化青少年学生理性的过程中，在整个教学过程中，教师作为有影响力的人，应该有一种“理智上的诚实”，这也是一种教师的理性素养。正如韦伯所说，“在课堂里，唯有理智的正直诚实，才是最有价值的美德。”<sup>①</sup>所谓理智的诚实，是指在教学过程中，教师应该遵从理性的要求，一方面允许学生对任何的教材知识进行理性的质疑和思考，另一方面也将坦然地接受学生对教材知识以及自己对教材知识的理解进行理性质疑和思考，绝不以个人的权威或教材知识的权威去压制学生的理性权利。简而言之，教学过程中的理智的诚实，就是教师不自欺欺人，不装腔作势，也不讳言错误，从而为学生理性的发展创造人性化的空间。从一定意义上说，教学过程中教师理智的诚实，既是教化理性的一个必要条件，也是教学伦理的一个基本要求。此外，教学过程中教师理智的诚实，对于培养学生理智上的诚实，也是必不可少的。

除了理智的诚实以外，教师在教化青少年一代理性的过程中还应该有一种“理智的宽容”。所谓理智的宽容在内涵上有两层意思：一层是对异见或歧见的宽容，一种是对错误的宽容。对异见的宽容，即是对不同见解的宽容。在认识的过程中，由于不同的人所处的社会位置、所采用的观察视野以及所要达到的目的有所不同，所持的见解也会自然不同。这是理性认识活动的常态，而不是一种理性认识的缺陷。同时，也正是不同见解之间的交流和对话，才能使所有的对话者从中获益，不断地审视自己的认识结果，调整自己的认识视野。从这个意义上说，真理存在

<sup>①</sup> 韦伯著：《学术与政治》，冯克利译，三联书店，1998年，第49页。

于多样性之中，而非存在于单一性之中。对不同见解的宽容，为每一个爱好真理的人开辟了追求真理的道路。对错误的宽容，即容许青少年学生在理性认识过程中犯错误，确保他们不至于因为犯错误而受到惩罚。之所以提出这个观点，是基于我们对于绝对知识或真理的无知，是基于人类理性认识的试误本性。波普尔明确地认识到了这一点。“我们强调我们的无知。由此我们可以指明重要的伦理学结果：宽容，但不是对不容异说、暴力或残酷的宽容。”<sup>①</sup>正是由于对错误的宽容，我们才能够不断地接近真理。教学过程中的错误，因此不应是指责的对象，而是师生共同反思的对象。总之，不管是对异见的宽容，还是对错误的宽容，都是教师的理性责任，是一种重要的教学伦理，以便为学生理性的应用和发展提供良好的思想氛围。那些不尊重异见和不允许出错的地方，是不适合理性教化或生长的。

对于理性的教化而言，教师仅有理智的诚实与宽容，还是不够的。教师还应该在实际的教学过程中将讨论引入到理性批评和对话的轨道。理性的批评和对话，是发展学生理性最佳的途径。只有在这种理性的批评和对话中，学生才能真正体会到理性的奥妙与价值，并形成理性的意识、精神与正确的理性观念。但是，理性的批判和对话是需要引导的。在日常的教学生活中，师生之间包括学生彼此之间，也是有着各种各样的批评或交流的。但是，这种批评与交流很容易陷入到个人中心主义之中，缺乏深度的讨论、交流与对话。在课堂生活中，我们经常看到这种情况：师生之间或同学之间固执地坚持自己的见解，谁也不肯让步，并作深入的讨论。借助于理性的批评和对话，分歧的双方致力于弄清楚：分歧是如何造成的？是逻辑的问题还是价值的问题？是方法的问题还是视角的问题？应该如何为这种分歧进行理性的辩护？分歧各方能否超越目前各自的见解，达到一种解释学意义上的视界融合？这种过程实际上就是理性地对待分歧的过程，就是建立在理性思考基础上的对话过程。理性的对话，不是要将某一方的观点强加于另一方，而是双方共同探讨理智所能达到的远景。对话的过程，也可以看成是一种理性探险和成长的过程。

在引导学生进行理性批评与对话的过程中，“教师不应是领袖”<sup>②</sup>，不能够以“领袖”自居；学生也不是“群众”，不能像“群众”那样被对

① 波普尔著：《通过知识获得解放》，范景中等译，中国美术学院出版社，1996年，第23页。

② 韦伯著：《学术与政治》，冯克利译，三联书店，1998年，第41页。

待；课堂也不是教师发表演讲或阐述个人见解的论坛，而是教师与学生一起进行理性思考与论辩的场所。如果教师自居为“领袖”或被学生看成是“领袖”的话，那么学生对教师及其观点的过度尊重就会代替清醒的理智思考，教师也就会成为学生崇拜的对象，而不是一切和学生进行理性探险的队友。如果学生被当做“群众”对待或自己自居为“群众”，那么他们就会放弃自己独立的思考，转而盲目地服从自己的“领袖”，就像政治运动中群众服从自己的“领袖”一样。如果教师与学生之间的关系，被看成是“领袖”和“群众”之间的关系，那么课堂就如同政治集会的场所，是教师“宣传”某一种学术主张的场所，而不是教师引导学生自主思考不同学术观点并进而得出自己结论的场所，是教师合法地对学生进行“洗脑”和“动员”的场所，而不是教师对学生进行理性“启蒙”与“教化”的场所。在中小学教学生活中，教师们往往以学生心智发展水平低为由，拒绝向学生提供用以培养他们理性的多样化观点；在大学教学生活中，教授们又热衷于阐发自己个人的学术见解，树立自己个人的学术声望，往往拒绝引导学生对不同的学术观点进行比较分析，而喜好将自己的一家之言强加给学生。所有这些现象，都无助于学生理性的教化，无助于教学生活的理性化。

## 第六章 自由与教育

自由是人类一种古老的文化主题。自古以来，有无数的人们向往自由、讴歌自由、追求自由，为了获得自由不惜抛头颅、洒热血。但是，自由又是一个从古到今就非常有争议的主题，“什么是自由”、“为什么要自由”、“自由有没有限度”、“人们该如何应用自己的自由”、“人们应该如何对待自由”等一系列问题始终困扰着人们。至于自由与教育的关系，则更是没有得到充分的讨论。在政治哲学领域，教育似乎不在学者们的视野之内；在教育学领域，自由又很少成为学者们讨论的话题。即使教育学者们讨论自由和教育中的自由，也总是小心翼翼，生怕出了什么问题。其结果是：社会生活中人们对自由的严重无知以及由此产生的对自由的恐惧、误解或滥用，从而不能够形成可贵的自由人格。本章从自由与人生的关系入手，系统探讨自由的概念、自由的人生和社会价值、自由与教育的关系、自由教育的意义以及教育中的学术自由、教学自由和学习自由及其限度等问题，以引起学习者的兴趣和研究者的深入思考。

### 第一节 自由与人生

#### 一、什么是自由

一提到“自由”，人们就会联想到各种各样的自由，如“恋爱自由”、“政治自由”、“经济自由”、“新闻自由”、“思想自由”、“公民自由”等。这个清单几乎可以无限地列下去，因为凡是人类行为所至之处，都存在着相应的自由。然而，尽管人们经常使用这个字眼，绝大部分的人们，包括绝大部分的青少年学生，却并不一定对自由概念有一个清晰的理解。有的时候，就是那些声称“最热爱”自由的人们也概莫能外。其结果是，绝大部分人往往不能够比较正确地看待自由、应用自由并恰当地行使自

由的权力。少数人甚至会利用这样一种情形，以“自由”的名义来牟取私利，进行反社会和反人类的活动，最终玷污了“自由”的名声。正如怀特海所说：“不幸的是，自由的内涵已被对自由所作的文字游戏掏空了，……自由的概念被人们狭隘地理解，被当成使同代人厌恶的那些苦思冥想人物的化身。”<sup>①</sup>哈耶克（Hayek, T. A. V.）也对这种现象给予了高度的关注。他说：“‘freedom’和‘liberty’这两个词是最严重的受害者。它们被人滥用，它们的意义被扭曲，以至于可以说，‘只要不给定其具体的内容，它便没有任何意义，而稍一引申它便会具有你喜欢的任何一种内容’。”<sup>②</sup>因此，认真地探讨自由的基本含义，对于热爱和追求自由的人们来说，是一件非常重要的事情。

### （一）日常生活中的“自由”用法

实事求是地说，在21世纪初的中国社会，“自由”还不是一个高频词。一方面，人们对于一切主张“自由”的人有一种近乎本能的“厌恶”和“排斥”，也很少愿意在报纸、电视、课堂、会议等场合公开谈论“自由”；另一方面，当人们在一些特殊的场合不得不使用这个词时，显得非常小心翼翼，生怕被别人当成是一个有“自由化”倾向的人。不过，在一些局部的生活领域中，人们也使用“自由”一词，只不过多半是与其他一些词语共同使用的，如“自由恋爱”、“自由竞争”、“自由发言”、“自由组合”等。此时的“自由”，是一个中性词，意指一种“自愿”、“自主”和“负责”的行为状态，以区别于那种“强迫”、“被动”和“依附”的行为状态。此外，在青少年的日常生活中，“自由”还被当成是一种值得追求的独立生活状态，以“摆脱”教师和父母过度的“控制”或“监视”。总的来说，在当下的日常生活中，“自由”还是一个比较敏感的词。人们容易将它与“无组织无纪律”、“无政府状态”、“随心所欲”、“混乱”、“拒绝权威”、“不负责任”等联系起来，容易将其看成是威胁传统社会制度、秩序或权威的东西。在最好的情况下，“自由”也就是被当做如上所述的“中性词”加以使用，被看成是达成某种价值目标的“工具”。“自由”本身没有被人们看成是一种相对独立的价值目标。为了达成目标，如“恋爱成功”、“竞争取胜”、“建立良好关系”、“形成高稳定性的组织”等，“自由”是可以“放弃”、“让渡”甚至是“出卖”的。在这种意义上，“自由”对于不少的人而言，真是无关紧要的。

① Whitehead, A. N., *Adventure of Ideas*, New York: Mentor Books, 1955, p. 37.

② 哈耶克著：《自由宪章》，杨玉生等译，中国社会科学出版社，1999年，第21页。

## (二) “自由”的词源

“自由”在英语中有两个词，一个是 liberty，另一是 freedom。前者起源于拉丁文 *libertāt*，其词根是 *libēr*。*libēr* 有三个基本的含义：一是指作为一种社会身份的“自由”、“自主”，是一种不依赖于他人的“独立者”所拥有的“资格”，这种资格是可以传代的，如“*qui est matre libera, libēr est*”（意思是“母为自由人，生子亦为自由人”）；二是指那种没有担任任何社会职务，赋闲在家的人；三是指没有任何“障碍”、“负担”或“羁绊”的行为状态。这三种基本含义其实是有内在联系的，是从不同方面对“自由”的认识：第一种含义说明，“自由”不是所有社会公民都可以享有的，只是一部分特权阶层（“独立者”或“自由民”）所享有的，奴隶是没有任何“自由”可言的；第二种含义说明了这种社会资格所赖以存在的经济或阶级基础——“赋闲者”，而不是“劳动者”；第三种含义则说明了这种社会资格给个体所带来的行为权利。这三种基本含义的核心是第一种：“自由”是一种社会资格或身份。起源于 *libēr* 的 *libertāt* 在历史发展中演化为不同的形式，法语中是 *liberté*，意大利语中是 *libertà*，西班牙语中为 *libertad*，葡萄牙语中为 *libertāt*。随着时代背景的变化，“自由”概念也获得了比较丰富的意义。詹姆斯（Dr. James）和穆莱尔（Murray, A. H.）在 1901 年编撰的辞典中，概括了 liberty 的 8 种含义：（1）免于囚禁、奴役或束缚；（2）免于蛮横的、暴虐的或专制的控制；（3）按照自己的意愿去做自己喜欢的事情的状态；（4）被允许去做某些事情的机会或范围；（5）不受强制的行动、行为或态度；（6）一种女性的化身；（7）主权国家赋予个人的一种法律权利；（8）言论自由<sup>①</sup>。

后者起源于古希腊语 *prays*（哥特语的 *freis*，古德语的 *fri*，古英语的 *frēodōm*），其意为“免于外部控制的依赖或屈从”。詹姆斯和穆莱尔概括了 freedom 的 14 种含义：（1）免除或解除被奴役或监禁；（2）免于蛮横的、暴虐的或专制的控制；（3）自由的或高贵的品质；（4）能够不受强制地行动的状态；（5）摆脱命运和必然性的控制；（6）行动的意愿；（7）诚实、开放、亲和、直爽的品格；（8）一种独自做事的能力；（9）执行任务的胆量和勇气；（10）物理学中表示运动的量；（11）不被失败等影响的一种状态；（12）免于特别的负担、责任或服务；（13）参与公共生活的权利；（14）（苏格兰语）分配给自由民的一

<sup>①</sup> James & Murray, A. H., *A New English Dictionary on Historical Principles*, Vol. vi, L to N, Oxford University Press, 1901, pp. 240~241.

块土地<sup>①</sup>。这些释义中，除了第3条、第6条、第7条、第9条、第14条等已经不再使用了以外，其余的仍然是今天不同语言文化背景中“自由”概念的应有之义。从上面两个词的释义中也可以看出，虽然这两个词的来源不同，词形各异，但其含义却基本相同。无论是 liberty 还是 freedom，其核心是指一种广泛的“免于……”和“能够……”的态度、能力或权利。

在中国古代，也有“自由”一词偶尔见诸文章，其意与西方“自由”一词的含义有相同之处，也有一些差别。在中国古代，“自由”主要关涉到个体行为的发生或维持，意指“自己做主”或“按自己的意愿行事”。如古乐府《孔雀东南飞》中有诗句——“吾意久怀忿，汝岂得自由。”《礼·少仪》中有一句，“请进不请退”，汉郑玄在为它注释时说，“去止不敢自由。”《三国志·吴·朱桓传》中有一句，“桓性护前，耻为人下，每临敌交战，节度不自由，辄真忿愤激。”<sup>②</sup> 这些用法中，“自由”均指一种自主的行为状态，只是内涵稍微有些差别：“汝岂得自由”一句中的“自由”接近于“自作主张的自私”；“去止不敢自由”一句中的“自由”接近于“刚愎自用”或“我行我素”；“节度不自由”一句中的“自由”接近于“自我控制”。前两句中的“自由”用法颇有贬义；最后一种的“自由”用法则比较中性。无论是哪一种用法，与西方古代那种作为社会资格、权利的“自由”观有不小差别。这种差别可能是导致20世纪以来中国人对西方自由观念进行“传统式解读”，容易将“自由”理解为“自由化”、“我行我素”、“不负责任”并加以提防或反对的原因之一。在中国，政治学意义上的“自由”(liberty)来自西方，最早为严复翻译密尔(Mill, J. S.)的《论自由》(On Liberty)时所采用。有意义的是，严复所用的“自由”概念来自于柳宗元的一首题为《酬曹侍御过象县见寄》的诗：“破额山前碧玉流，骚人遥驻木兰舟；春风无限潇湘意，欲采蘋花不自由。”毫无疑问，此处的“自由”仍是中国古代之“自由”，因此与密尔的 liberty 概念有很大的区别。以此“自由”译彼 liberty，虽然极妙，但也易误读。

### (三) 西方思想家对于“自由”的认识

在西方思想家的论述中，多数人是从政治的角度来看待“自由”，将“自由”看成一种公民享有的一系列政治权利。这种认识在古希腊时期就

① James & Murray, A. H., *A New English Dictionary on Historical Principles*, Vol. vi, L to N, Oxford University Press, 1901, pp. 524~525.

② 《词源》，商务印书馆，1998年，第1403页。

已经存在。德谟克利特(Dēmocritos)区分并讨论过“个人自由”和“社会自由”的关系问题;亚里士多德在《形而上学》中第一次提出“人本自由”的命题,作为“人天生是政治动物”的前提条件;柏拉图则将“自由”看成是“个人对于社会的政治权力”。显而易见,在古希腊,“自由”就是指“政治自由”,意味着“自由民”这一特殊社会阶层从事政治活动的权利——“言论自由”、“集会自由”、“选举自由”以及诸如此类的东西。

这种作为政治权利的“自由”,在近代西方资产阶级革命时期得到了进一步确认和发展。被马克思称为“自由思想始祖”的洛克认为,“自由”与“生命”和“财产”一起,构成人的三大“天赋权利”,是应该受到法律保护的。密尔在《论自由》开篇就指出,“这篇论文的主题不是所谓的意志自由,不是与那被误称为哲学必然性的教义不幸相反的东西。这里所要讨论的乃是公民自由或称社会自由。也就是要探讨社会所能合法施用于个人的权力的性质和限度。”<sup>①</sup>之所以要将“自由”问题归结为“社会所能合法施用于个人的权力的性质和限度”问题,是因为在密尔看来,运用权力的“人民”与权力所加的“人民”并不总是一致的。所谓的“民意”,也只不过是“多数的”或最活跃的一部分人民的意志。因此,需要防范“多数人民”以“全体人民”的名义滥用权力来压制其中“一部分人民”,防止“多数的暴虐”。站在功利主义的立场上,密尔认为,“唯一实称其名的自由,乃是按照我们自己的道路去追求我们自己的好处的自由,只要我们不试图剥夺他人的这种自由,不试图阻碍他们取得这种自由的努力。每个人是其自身健康的适当监护者,不论是身体的健康,或者是智力的健康,或者是精神的健康。人类若彼此容忍各照自己所认为好的样子去生活,比强迫每人都照其余的人们所认为好的样子去生活,所获是要较多的。”<sup>②</sup>比起洛克和密尔“自由最大化”的主张来说,卢梭和孟德斯鸠则主张将“自由”限制在法律所许可的范围之内,认为“自由”是“对法律的服从”。卢梭说,“我愿意自由地生活,自由地死去。也就是说,我要这样地服从法律:不论是我或任何人都不能摆脱法律的光荣的束缚。这是一种温和而有益的束缚,即使是最骄傲的人,也同样会驯顺地受这种束缚,因为他不是为了受任何其他的束缚而生的。”<sup>③</sup>孟德

① 密尔著:《论自由》,商务印书馆,程崇华译,1996年,第1页。

② 同上,第13页。

③ 卢梭著:《论人类不平等的起源和基础》,李常山译,商务印书馆,1994年,第51页。

斯鸠也认为，“自由是做一切法律所允许做的事情的权利。然而，如果一个公民能够做法律所禁止的事情话，那么他就不再有自由，因为其他人同样有这个权利。”<sup>①</sup>而《人权宣言》则直接提出，“自由就是不做一切损害他人的行为的权力”。可见，从政治的角度来看，“自由”一方面意味着公民从事政治活动的权利，另一方面也意味着公民遵守法律的义务；一方面意味着公民个人的权利，另一方面意味着政府权力的限度。

除上述政治意义上的“自由”外，在西方思想史上，还有认识论意义上的“自由”、宗教意义上的“自由”、存在论意义上的“自由”、实践论意义上的“自由”等。认识论意义上的“自由”将“自由”看成是“对必然性的认识”或“对偶然性的克服”，是对人类心灵无知或感性冲动状态的超越。斯宾诺莎最早提出“自由是对必然的认识”这一命题。“凡是仅仅由自身本性的必然性而存在，其行为仅仅由它自身决定的东西叫做自由。反之，凡一物的存在及其行为均按一定的方式为他物所决定，便叫做必然或受制。”<sup>②</sup>黑格尔详细阐述了这一思想。“对自由最普遍的看法是任性的看法，——这是在单单由自然冲动所规定的意志和绝对自由的意志之间经过反思选择的中间物。当我们听说，自由就是指可以为所欲为，我们只能把这种看法认为完全缺乏思想教养。”<sup>③</sup>黑格尔进一步指出：“任性的含义指内容不是通过我的意志的本性而是通过偶然性被规定成为我的；因此我也就依赖这个内容，这就是任性中所包含的矛盾。通常的人当他可以为所欲为时就信以为自己是自由的，但他的不自由恰好就在任性中”。<sup>④</sup>显然，黑格尔强调“自由”与“理性”的关系，认为“自由”是建立在“理性”基础上的，是人类理性本质的内在要求和外在实现。恩格斯也在一定程度上接受了斯宾诺莎和黑格尔的主张，认为“自由不在于幻想中摆脱自然规律而独立，而在于认识这些规律，从而能够有计划地使自然规律为一定的目的服务。”<sup>⑤</sup>因此，“自由”必须是“理性自由”，否则，就是不可能的。

宗教意义上的自由主要是指“信仰自由”，这是一种区别于“政治自由”和“理性自由”的自由形式，也是从神学的角度对“自由”概念新的阐述。在大多数今人的意识中，“信仰自由”即指“信仰什么的自由”，

- ① 孟德斯鸠著：《论法的精神》（上），孙立坚等译，陕西人民出版社，2001年，第182页。
- ② 斯宾诺莎著：《伦理学》，贺麟译，商务印书馆，1983年，第4页。
- ③ 黑格尔著：《法哲学原理》，范扬等译，商务印书馆，1961年，第25~26页。
- ④ 同上，第27页。
- ⑤ 《马克思恩格斯选集》第三卷，人民出版社，1972年，第153页。

如“信仰基督教的自由”、“信仰伊斯兰教的自由”、“信仰佛教的自由”等。自然，这是“信仰自由”的应有之义。但是，“信仰自由”不仅指“信仰什么的自由”，它更是指“人只有在信仰中人才能真正获得自由”，或者“人只有依赖信仰才能得到最后救赎而获得自由”。别尔嘉耶夫指出，“自由即精神自由，即人的个体人格向着上帝进行超越。”<sup>①</sup>在别尔嘉耶夫看来，人的本性就是“神性”、“爱”、“精神”和“超越”。人们由于受到“此世的诱惑”，即受到理性主义机械自然观的诱惑而“客体化”，陷入被奴役的境地，失去了自身的本性，堕入了低等级的自然领域。人要想恢复自己的尊严，单靠人自身包括人的理性是不能实现的，只有通过“绝对的人”——圣子的出世才有可能。因此，诚挚的“信仰”，既是通向人性复归的道路，又是通向人的自由之路。

存在论意义上的“自由”是所有存在主义者所理解的“自由”，是一种“绝对的自由”，是人之为人的前提条件或根本标志。众所周知，存在主义的基本命题是“存在先于本质”。在存在主义者看来，“存在”本身不是“给定的”或“自在的”，而是“自由创造的”。萨特认为，“如果存在确实先于本质，人就永远不能参照一个已知的或特定的人性来解释自己的行动，换言之，决定论是没有的——人是自由的，人就是自由。”<sup>②</sup>因此，可以把“自由作为一个人的定义来理解。”<sup>③</sup>这就是说，人或存在在“自由”中显现自己、定义自己和实现自己。如果没有“自由”，人就什么也不是。因此，“自由”是不可丧失或让渡的人的权利。“自由”对于人而言，是绝对的，而不是相对的；是不可缺少的，而不是可有可无的。显而易见，这种“自由”观和宗教意义上的“自由”观非常类似，是对政治或认识论意义上的相对“自由”的超越。

实践论意义上的“自由”是马克思、恩格斯等马克思主义经典作家对于“自由”概念的新发展。马克思和恩格斯早期继承和发展了西方思想史上有关“政治自由”和“理性自由”的思想，将其作为反对不合理的资本主义社会制度的思想武器。后来，马克思和恩格斯超越了早期对于“自由”的认识，对资产阶级的自由观进行了深刻批判，指出他们所鼓吹的“自由”不过是资产阶级的“财产自由”、“行业自由”，而只有

- 
- ① 别尔嘉耶夫著：《人的奴役与自由》，徐黎明译，贵州人民出版社，1994年，第9页。
  - ② 萨特著：《存在主义是一种人道主义》，周煦良、汤永宽译，上海译文出版社，1988年，第12页。
  - ③ 同上，第27页。

“劳动的自由”、“实践的自由”，才是人类真正的自由。袁贵仁教授认为，“根据马克思和恩格斯的论述，人的自由可以看做是人在活动中通过认识和利用必然表现出的一种自觉、自为、自主的状态，自由活动就是自觉的、自为的、自主的活动。”<sup>①</sup>其中，自觉是相对于“盲目”而言的；自为是相对于“自在”、“自发”而言的，自主是相对于“强制”、“被迫”而言的。因此，在马克思主义看来，“自由不是主体的随心所欲、为所欲为，而是主体和客体的统一，是权利和义务的统一，是自由和责任的统一。”<sup>②</sup>

在西方的思想史上，还有一些思想家从各自的角度对“自由”的概念进行了重要的阐述。阿克顿（Acton, J. E. E. D.）认为，“自由的涵义包括以下五个方面的内容：1. 它是对身处弱勢的少数人权力的保障。2. 它是理性对理性的支配，而不是意志对意志的支配。3. 它是对超越人类的上帝所尽的义务。4. 它是理性支配意志。5. 它是公理战胜强权。”<sup>③</sup>这一论述基本上涵盖了上述政治意义、宗教意义和认识论意义上的三种“自由”。罗素将“自由”定义为，“我们所要追求的自由不是压制别人的权利，而是在不妨碍他人的前提下按照我们自己选择的方式进行生活和思考的权利。”<sup>④</sup>这个定义兼顾了“自由”的“权利”和“界限”两个方面，富于哲学的意义。当代著名的自由主义哲学家哈耶克认为，自由是一种“状态”，是“社会中他人的强制被尽可能地减到最小限度”<sup>⑤</sup>的状态，它表明一个人能够在多大程度上自行其事。这个定义又接近于洛克和密尔的自由观，将“自由”看成是“私人”领域范围的权利和对国家权力的限制，倾向于“自由的最大化”。

从上述三个层面的分析来看，“自由”一方面是一个含义比较丰富的概念，另一方面也是一个富于变化的概念。任何想得出一个“标准定义”的做法都是徒劳无益的。这里，我们根据上述的分析，给“自由”下一个规定性的定义，以便为后边讨论“自由”与“教育”的关系提供一个概念基础。“自由”，是指人们在私人 and 公共生活领域中自主地思考和采取行动的一种权利或状态。这个定义试图表达：第一，“自由”不仅涉及到私人领域，而且也涉及到公共领域；第二，“自由”不仅是一项社会权

① 袁贵仁著：《马克思的人学思想》，北京师范大学出版社，1996年，第215页。

② 同上，第217页。

③ 阿克顿著：《自由与权力》，侯健、范亚峰译，商务印书馆，2001年，第308页。

④ 罗素著：《自由之路》（上），李国山等译，文化艺术出版社，1998年，第221页。

⑤ 哈耶克著：《自由宪章》，杨玉生等译，中国社会科学出版社，1999年，第27页。

利，也是一种思想、活动或情感状态；第三，“自由”的核心就是“自主”，既包括“免于强迫”，也包括“按照自己的意愿或计划去做某事”，因此自由既是“消极的”，也是“积极的”；第四，“自由”不是少数人的政治特权，而是每一个人广泛的社会权利与基本的存在需要。因此，我们这里所说的“自由”，根本不同于有着特殊含义的“自由化”或“资产阶级自由化”，也不局限于“政治自由”、“言论自由”等部分社会自由，它更接近于哲学意义上或一般意义上的“自由”，是各种具体自由的核心或概念基础。

## 二、自由与人生

探讨自由与人生的关系所要解决的问题是：人类，包括我们中的每一个人，为什么需要自由？它是必不可少的还是可有可无的？在日常生活中，几乎每个人都向往自由，但是，并不是每个人都明白为什么需要自由。有时候，人们向往自由，仅仅是出于对现状的不满或为了达到某一特殊的目的。在这种情况下，假如放弃自由也可以达到目的，人们就会将自由搁置一边，选择奴役或服从。不仅如此，他们还会将这种“放弃自由”、“选择奴役或服从”的举动看成是“自由”选择的结果。在另外一些情况下，一些人恐惧自由、逃避自由，将自由作为最后选择的目标，而不是优先选择的目标。这些情况，毫无疑问地会影响到自由的实践和命运，会将自由置于功利主义和怀疑主义的冰水之中从而窒息自由。当代的教育哲学必须引导人们深刻地认识自由的价值和自由对于人生的不可替代性。

### （一）自由是人的类本性

人的“类本性”是与人的“个性”和“社会性”相对而言的，指人之所以为人而不是张三李四（“个性”）或美国人、中国人（“社会性”或“国民性”）的规定性。从比较的意义上而言，人的类本性，也就是人类作为一个整体所具有的规定性，区别于动物作为一个整体所具有的规定性。因而，人的类本性也是人作为人的基本规定性。失去了这种规定性，人就不再是人，而堕落为动物。拥有比较多的这种规定性，人也就更加是人，更加具有丰富的人性。然而，这样一个逻辑的真理，在不同的历史文化背景中却有不同的认识或表述。正如我们在第三章中所描述和分析的，有的人认为人的类本性是“理性”，有的人则认为是“神性”、“文化性”、“自然性”、“游戏性”等，五花八门。可以肯定，人的类本性不是只有一个，而是有许多个。试图将人作为人存在的多种规定性归纳到单一概念之中，现在看来不仅是困难的，也是不可能的。衡量某一种规定性是不是人的类本性，有一个办法，就是看它对于人作为真正意义上

的人而言；是不是一个必要条件，即不可或缺的条件。根据这样一个办法，“自由”堪称人的类本性之一。因为，历史经验已经表明，缺少了自由，人就被“异化”成了“奴隶”——“一种会说话的动物”。作为奴隶或会说话的动物，“人”的一言一行不是受自己的意志所支配，而是受外在强制性的力量所支配。这种状态与动物听任盲目的内在和外在自然力量所支配没有任何实质性的区别。因此，自由是人作为人存在的基本规定性，是人作为真正意义上的人而存在的一个必要条件。简而言之，自由是人的类本性。

自由是人的类本性，许多伟大的思想家都给予过充分的论述，如马克思、罗素、萨特、弗罗姆（Fromm, E.）等等。马克思认为，“一个种的全部特性、种的类特性就在于生命活动的性质，而人的类特性恰恰就是自由自觉的活动。”<sup>①</sup>这就是说，当人的活动或劳动处于一种不自由的状态时，人就被异化了，从而没有表现出自己的类本性。罗素明确指出，“尽管死亡是自然控制力的记号和标志，但人仍然是自由的。人在他稍纵即逝的有生之间，去审视、批判、认知、并且在幻想中去创造。在他所知道的世界中，这种自由属他所有；在这种自由中，他优越于他的外在生活的不可抗拒力量。”<sup>②</sup>罗素的这段话阐明了自由作为人的类本性的绝对性和不可剥夺性。一个人无论身居何处，他都必须保持类的自由，而且只要他想保持类的自由，就能够保持类的自由。自由是与人生同在的。也正是由于秉持了自由的规定性，所以人在大千世界中是高贵的和不可战胜的。弗洛姆更加直接地指出，“自由是人的存在的特征。”<sup>③</sup>

自由是人的类本性，因此，自由是不可剥夺、出卖或让渡的。正如卢梭所说，“一个人抛弃了自由，便贬低了自己的存在，抛弃了生命，便完全消灭了自己的存在。因为任何物质财富都不能抵偿这两种东西，所以无论以任何代价抛弃生命和自由，都是既违反自然同时也违反理性的。”<sup>④</sup>反过来说，自由是人的本性，因此，人们应该在自己的有生之年竭尽全力捍卫自由，就如同捍卫自己作为人的尊严。在观念上，人们应该认识到，只有自由的劳动，才是人的劳动，强迫劳动是劳动的异化，也是人的异化；只有自由的学习，才是真正人的学习，强迫学习是学习

① 《马克思恩格斯全集》，第42卷，人民出版社，1979年，第96页。

② 罗素著：《自由之路》（上），李国山等译，文化艺术出版社，1998年，第185页。

③ 弗洛姆著：《逃避自由》，陈学明译，工人出版社，1987年，第39页。

④ 卢梭著：《论人类不平等的起源和基础》，李常山译，商务印书馆，1994年，第137页。

的异化，也是人的异化；只有自由的生活，才是人的生活，不自由的生活，是生活的异化，也是人的异化。

## （二）自由是智慧之门

自由对于人生的可贵之处不仅在于它是人作为人存在的必要条件，而且也是人作为一种智慧生物存在的必要条件，是人的智慧或真理得以不断生成和发展的必要条件。正如阿克顿所说，“如果真理不是绝对的话，那么自由便是真理得以诞生的条件。”<sup>①</sup> 罗素也认为，“在思想主张的问题上，自由竞争是达到真知灼见的唯一途径。在经济学领域中喊了多年的关于自由的口号似乎用错了地方，它真正使用的地方应当在精神领域。”<sup>②</sup>

自由是智慧之门，因为自由是获得智慧或真理必不可少的初始条件。这一点，正如哈耶克所说，“自由在我们最为无知的地方最重要——在知识的边缘，换句话说，在没有人可以预言下一步将是什么的地方。……自由的最终目的是扩大人们借以超过其祖先的能力，对这种能力每一代人都必须努力作出自己的一份贡献，即对知识增长和道德及美学信仰的逐渐进步作出自己的贡献，在这方面没有一个上级可以推行一套观点，确定什么是正确的，什么是错误的。只有进一步的经验可以决定什么应该占上风。”<sup>③</sup> 而这种“经验”一定得是“自由”获得的，而不是“强制”获得的。从一定意义上说，没有这种“经验的自由”，就没有新知识的出现或人类认识的进步。

如果说，哈耶克从正面论述了自由对于智慧的意义的话，那么波普尔则是从反面论述了自由对于智慧的意义，即不是从发现新知识的角度，而是从纠正已有认识过程中错误的角度。波普尔认为，人类的认识由于人类本身的种种局限性，总是“可错的”。任何的问题都不存在“唯一的”或“终极的”解释。任何的解释都有待于进一步的批判。因此，人类的认识过程与其说是一个不断“发现”真理的过程，不如说是一个不断“反驳”错误的过程。智慧并不存在于“发现”的过程之中，而是存在于寻找到更有利的证据以“反驳”原有结论的过程之中。而要真正做到这些，没有自由的心灵、自由的思想 and 允许它们存在的学术自由制度是不可能的。在探索真理的过程中，自由也会使我们犯错误，但是自由同时给予了人们最大限度地纠正错误的可能；而强制既无助于人们获得

- 
- ① 阿克顿著：《自由与权力》，侯健、范亚峰译，商务印书馆，2001年，第309页。
  - ② 罗素著：《自由之路》（上），李国山等译，文化艺术出版社，1998年，第221页。
  - ③ 哈耶克著：《自由宪章》，杨玉生等译，中国社会科学出版社，1999年，第573页。

新知，又无助于人们纠正错误。这一点，已经为人类认识历史上大量的事件所证明。

### （三）自由是德性的基础

“自由与道德：总有一些人千方百计地割裂二者之间的关系，企图把自由奠基于权力和快乐的领域而不是奠基于义务的领域。始终如一地坚持二者的一致性吧！自由是良知的统治得以成长的条件。自由就是让良知来指导我们的行为，自由就是良知的主宰。”<sup>①</sup> 阿克顿的这段话说明：第一，自由本身不是道德，但是二者之间是有内在联系的；第二，自由对于道德的意义在于自由是道德良知得以发挥作用的条件。

自由何以是道德良知得以发挥作用的条件？或者说，自由何以会让良知来指导我们的行动，而不是欲望或别的什么东西？自由又是如何通过这一点而成为人类全部德性基础的？不难理解，道德良知是人们从日常生活中所获得的最健全的道德认识与情感体验，区别于学校中教师所教授的那些宏大的道德观念。道德良知是指导人们日常道德生活或实践的基本原则。一个人只要遵循道德良知来生活，他/她就会成长为一个有道德的人，即一个有德性的人。但是，实际的情况是，在嘈杂的日常生活中，道德良知的声音并不是时刻都能被人们所听到。有许多的因素阻碍人们按照道德良知的要求行事。在这些因素中，最主要的就是强烈的个人欲望与外在的强制。比如，“说实话是有道德的”，这是一种无需论证的道德良知。但是，在社会生活中，说实话会得罪人。得罪人的结果是自己的利益特别是那些希望能够额外获得的利益反过来会受到损失。之所以会这样，又是因为说话的对象是一个喜欢专制的人，他/她对说话者有一种绝对的控制力量。得罪了他/她，说话者不仅得不到额外的利益，就是连本该得到的利益也得不到。因此，为了不得罪专制的说话对象，为了不让自己的利益受到损失，说什么都可以，就是不能说实话。因此，要想使说话者说实话，成为一个有德性的人，首先必须限制或根除绝对的权威，使说话者不至于因为说实话而受到打击报复，其次是必须合理地限制和追求自己的利益，不奢望通过说谎话来谋取个人利益特别是不正当利益。这就是说，真正的个人德性，必须在一个自由的社会和自由的精神状态下才有可能形成。奴隶社会的奴隶从总体上说并无什么道德或德性可言。只有自由，才能使人们听到良知的声音，才能使人们遵照良知的要求行事。良知失声和良知约束力的下降，也从一个侧面反映出个体和社会自由所受压制的程度。

<sup>①</sup> 阿克顿著：《自由与权力》，侯健、范亚峰译，商务印书馆，2001年，第310页。

#### (四) 自由是一种基本价值

“基本价值”也称“核心价值”，指达成其他一切价值的基础。把自由看成是一种基本价值，就意味着自由是实现人生其他所有价值的基础。这其中又包括两层意思：一层是说没有自由，人生的其他价值理想就不能得到真正实现；另一层意思是指，实现人生其他的价值理想，不能以牺牲自由为代价。

先来论证第一点。人生的价值理想是丰富多样的，除了上面所说的智慧和德性以外，还有诸如“健康”、“爱”、“友谊”、“发展”、“幸福”等。毫无疑问，健康是人生的一项基本价值。没有健康，人什么也谈不上。但是，健康不仅包括身体的健康，而且还包括精神的健康。在当代社会，精神健康已经超过身体健康成为人类健康最大最棘手的问题。影响人的精神健康的原因有很多，其中来自社会或个体自我的强制是一个主要原因。这种强制容易形成各种神经官能症，造成各种心理疾病。因此，自由的生活和工作，则有助于减少这种由于强制所带来的心理问题。爱也是我们生活中一种基本的力量和价值追求。没有爱的生活是没有光彩的，甚至是没有意义的。但是，无论是追求爱还是表示爱，没有自由的心境，就没有真正的爱。如果给爱附加许多条件或限制，那么爱也就打了折扣，变成一种利益的权衡。“文化大革命”期间，爱的政治化，失去了爱的真谛。爱必须伴随着自由，而不能伴随着强迫、限制或利害关系的考量。再看友谊。友谊也是生命中不可缺少的一种价值关怀。缺少友谊的生活，就如同缺少爱的生活一样，是没有趣味的生活。然而，真正的友谊也必须是以自由交往为前提的，不能有任何的个人利害关系的考虑在里面。否则，友谊也就变成了相互的利用关系。在这个功利主义的时代，真正纯洁或纯粹的友谊真是不多见了。正常的交往大都带有寻找可以利用的社会资源的意味。至于“发展”，无论是个体的发展还是社会的发展，意味着个体或社会组织内在秩序向善的方向的展开或自我实现。因此，发展必须是内在的，而不能是外在的。外在力量只能导致个体或社会组织的变化，并不能导致其真正的发展，只能导致它们更多地依赖于外部环境，而不能增强它们自力更生的能力。因此，任何外在的强制并不能导致真正的发展，发展是内在力量自由应用的结果。最后看一看幸福。幸福有多种定义和理解，但是无论如何定义和理解，幸福一定是奠基于自由基础上的。一个没有自由的人，无论他/她如何富有，都不能说是一个幸福的人。而且，他/她个人的体验也一定是不幸福的，最多只有财富带来的满足或权势带来的虚荣。正是由于这样，所以历史上有很多人愿意为了幸福而抛弃财富或权势。因此，自由是人生其他一

切价值的基础，是真正实现其他一切价值不可或缺的条件。

综上所述，自由作为人的本性，是智慧、美好和幸福的人生所不可缺少的维他命。一切将自己当做人来尊重的人，都应该珍视自己的自由，并努力在法律的框架之内维护自己的自由。但是，自由对于人生来说也不是万能的。在许多的时候，选择了自由，也就意味着选择了忍饥挨饿、受尽屈辱甚至舍弃生命。有的时候，自由还有可能被滥用。但是，并不能由此而否认自由的价值。“如果由于自由的结果并不那么尽如人意而不允许自由存在，我们将永远得不到自由的益处，也无法获得自由为之提供机会的、无法预见的新发展。因此，自由被滥用不能成为反对个人自由的理由。自由必然意味着我们将碰到许多不尽如人意的东西。我们相信自由，不是因为特殊情况下可以预见的结果，而是因为我们相信总的来说自由会为好的事情而不是为坏的事情释放出更多的能量。”<sup>①</sup>

### 三、自由与社会

上述自由与人生关系的讨论局限于自由与个体生命之间的关系，自由与社会关系的讨论则着重于自由与社会生命之间的关系。总的来说，自由不仅对于个体来说是不可缺少的，就是对于社会的进步来说，同样也是不可缺少的。自由引领着社会的进步；不自由则导致社会的退步。

#### （一）自由与民主

“自由”、“民主”是两个经常连用的词。从人类社会的历史形态来看，自由的时代也总是与民主的时代相伴。没有一个自由的时代是不民主的，反过来，没有一个民主的时代是不自由的。因此，在自由和民主之间，必定存在着某种不可分割的内在关联。关于民主对于自由的价值，我们将在后一章中加以讨论。这里要讨论的是自由对于民主的价值。

经验证明，民主，不管其具体的模式是什么，是人类迄今为止所创造的最好的政治制度。只有在民主中，而不是在专制中，人才能按照他/她所意愿的方式生存。但是，要真正地实现或实践民主制度，是一件不容易的事情。它需要许多的前提条件，自由就是其中的一个。只有自由，才能保证公民意见的自由表达。这对于民主来说是至关重要的事情，因为，缺乏这种民意的自由表达，民主就失去了起码的心理基础。再者，也只有自由，才能够孕育多样性，才能够允许和尊重多样性，而多样性对于民主来说，也是必不可少的。建立在强行一致基础上的政治体制，从实质上说不可能是民主的，只是一种集体的暴政。此外，也正是自由，

① 哈耶克著：《自由宪章》，杨玉生等译，中国社会科学出版社，1999年，第55～56页。

给予了人们不断地反思和批判历史和现实民主制度的可能，从而防止某一种民主模式的僵化，给民主注入活力或生机。简而言之，自由是民主的前提和基础，没有自由，就不可能有民主制度的确立和发展。

为了强调自由对于民主制度的重要性，有的人区分了两种民主：一种是“自由的民主”，一种是“不自由的民主”。事实上，这种区分是有问题的，因为不自由的民主就根本不是民主，最多只能算是“假民主”。正是由于这样，一个社会的自由状态和品质，在某种意义上，就决定了这个社会的民主状态和品质。如果一个社会中的人们连起码的自由也没有，那么这个社会就不是一个民主的社会，而只是一个专制的社会。

自由对于民主的意义不仅在于自由是民主的基础和前提，还在于自由是民主的界限。这就是说，民主是不能干涉或损害人们的自由的，否则，民主就会成为一种值得批判的社会制度。在当代的政治哲学中，思想家们非常关注自由与民主之间的悖论：一方面自由是民主的基础和前提，另一方面民主的扩大又会影响到人们的基本自由。在一些情况下，人们为了实践民主，甚至得冒着失去自由的危险。在自由与民主之间要保持一种动态的平衡是当前民主实践所面临的主要问题之一。我们的观点是，当民主和自由发生冲突的时候，社会建制应该优先保护的是自由而不是民主，因为缺乏自由，民主就可能演变为多数的暴政，民主政府就可能滥用自己的权力。因此，“民主必须是自由的民主”<sup>①</sup>，而不能是别的什么民主。自由不仅为民主提供了基础和前提，而且也为民主设置了界限。当一个社会的民主已经损害到人们的自由时，民主就已经不再是真正的民主了。

## （二）自由与科学

科学是塑造近代人类社会的一种主导性力量。在今天这样一个社会，没有科学，人类的绝大部分问题都不可能得到满意的解决。因此，科学对于人类来说，确实已经成为第一生产力。发展科学技术，增强科学事业上独立自主的能力，对于一个国家来说，是至关重要的。在今天这样一个知识经济的时代，尤其如此。

然而，对于科学的进步来说，没有什么是比自由更重要的了。因为，科学的实质就是探索未知的世界。在这个过程中，任何外在的权威，都丝毫无助于真知的获得。所以，在科学领域中，最重要的不是服膺权威，而是进行自由探索。作为这种探索的结果，出现多种多样的见解，是极其正常的事情。正是由于允许科学工作者在科学研究过程中可以进行自

<sup>①</sup> 刘军宁、王焱主编：《直接民主与间接民主》，三联书店，1998年，第24页。

由自主的探索、表达和交流，科学研究才能逐渐地纠正错误，接近真理。外在权威的介入，不仅无助于新事物新知识的发现，反而会干扰这种发现。关于这一点，大科学家爱因斯坦（Einstein, A.）有明确的论述。他说，“我所理解的自由是这样的一种社会条件：一个人不会因为他发表了关于知识的一般和特殊问题的意见而遭受危险或者严重的损害。交换的自由是发展和推广科学知识所不可缺少的；这件事有很大的实际意义。”<sup>①</sup> 贺麟也谈道，“一谈到学术，我们必须首先承认，学术在本质上必然是独立的、自由的，不能独立自由的学术，根本不能算是学术。……假如一种学术，只是政治的工具，文明的粉饰，或者为经济所左右，完全为被动的产物，那么这一种学术，就不是真正的学术。因为真正的学术是人类理智和自由精神最高的表现。……学术失去了独立自由就等于学术丧失了它的本质和它伟大的神圣使命。”<sup>②</sup> 因此，科学家必须有一种建立在尊重事实基础上的自由人格；科学研究也必须有一种自由的氛围：自由的探索、自由的发表意见、自由的争鸣或竞争等。没有这些东西，科学研究和科学的进步，均是不可能的。在人类的历史上，不难发现，越是科学事业发展比较快，新知识新观念层出不穷的时代，越是比较自由的时代；反过来，越是不自由的时代，科学的进步和知识的增长都是极其缓慢的。

### （三）自由与社会秩序

无论是对于一个具体的社会组织还是对于整个的社会而言，秩序都是重要的。没有秩序的组织或社会都会陷入混乱状态。处于混乱状态的组织或社会本身谈不上什么进步，尽管这种状态可能是新的组织或社会形态诞生的征兆。而且，从组织或社会成员的愿望来说，谁也不希望无政府主义局面的出现。合理的秩序，是任何一个组织或社会进步所追求的目标。

秩序，从其类型上说，大致可以分为两种：“自由秩序”与“强制秩序”。两者的区别就在于秩序形成的机制。自由秩序是建立在秩序所涉及范围内所有成员的自由、自主和自愿的基础上的，是他们公意的产物，自然也会得到他们高度的认同、接纳和积极的实践。而强制秩序则是建立在一部分或少数人的意愿基础上的，是为了维护少数人的利益的，因此对于大多数的人来说，不会去主动地认同、接纳或实践，因此也没有

① 爱因斯坦著：《爱因斯坦文集》（第三卷），许良英等编译，商务印书馆，1994年，第179～180页。

② 贺麟著：《文化与人生》，商务印书馆，1996年，第246～247页。

什么内在的约束力量。强制秩序之所以能够建立，绝不是出于大多数人的同意，而是出于少数人利用个人和组织权威进行的威胁。比较来说，只有建立于自由基础上的秩序才是最稳固的，而建立在外部强制力量基础上的秩序，则是短暂或脆弱的，本身就蕴涵着内在反抗的危机。从这个方面说，爱好秩序与爱好自由，不仅是不矛盾的，而且还是统一的。真正的自由会带来良好的秩序，而不是混乱。那些出于对混乱的担心而产生的对自由的恐惧，是没有充分理论根据的。

自由，不仅是良好和自觉秩序的基础，而且还是人类组织或社会秩序进化应该遵循的基本原则。这是因为：一方面，人类对于他们所生活于其中的社会秩序都有一种不可避免的无知；另一方面，人类对于真正能够引导社会秩序不断进化的力量或机制也有一种不可避免的无知。在这种情况下，理性主义所偏好的社会乌托邦实际上是不可能实现的。如果无视人类社会秩序自生性而强行实施乌托邦式的社会改良计划的话，那么就会形成一种理性的暴虐。因此，在社会秩序的建设或重建方面，经验主义比理性主义更加合适。经验主义不是诉诸于少数杰出人物的精英知识，而是诉诸于人民大众的个体知识。只有到每一个社会成员都能自由地表达、应用和发展自己的个体知识的时候，他们才能承担起社会秩序理性的建设者的角色，才能避免在“理性启蒙”下的狂热和迷信，从而才能将个体和整个社会引向一条不断发现和解决问题的进化论道路，不至于通过一个又一个的“革命”使社会秩序受到彻底的颠覆。

总之，没有自由，就没有人类文明的出现和发展，就没有人类历史的进步。自由不仅是人类文明化的标尺，而且也是人类文明发展的方向。

## 第二节 自由与教育

自由，作为人们在私人和公共生活领域中自主地思考和采取行动的一种权利或状态，与教育之间有着密切的关系。总的来说，一方面自由需要启蒙，就像理性需要启蒙一样。通过启蒙，使人们从存在论意义上认识到自由这种人类的类本性，认识到自由的价值和自由的威胁，区分不同语境中自由的意义与界限，从而更好地追求自由和应用自由；另一方面，自由的精神渗透到教育领域之中，形成了人类历史上“自由教育”的思想或价值取向，与“职业教育”、“专业教育”价值取向相对而言，深刻地影响到历史和现实中的教育理论与实践。

### 一、自由需要启蒙

自由的启蒙之所以必要，原因在于：第一，自由作为人的类本性不是人们凭借感官就能够感受和认识的，它是一种对人的存在状态进行理

性沉思的结果；第二，自由作为人的类本性仅仅是从类的意义上说的，在个体的意义上，自由往往受到很多方面的侵蚀和遮蔽，从而有可能使个体遗忘自己的自由本性；第三，在历史上，自由有着各种各样的理解和表现，也伴随着各种各样的评价和判断，因此，无论是处于哪一个时代，人们对待自由必须有一个理性的态度，而不能持一种形而上学的盲从或宗教般的信仰。下面我们详细分析这三个方面的原因。

### （一）自由的认识系于理性

自由作为人的类本性，比较其个性或社会性来说，不是首先被认识到的，而是最后被认识到的。婴儿刚刚出生的时候，作为一个从母亲身体中分娩出来的孤独个体，除了能够模糊地意识到他/她自己以外，恐怕什么也意识不到。在他/她看来，他/她就是全部的宇宙，就连他/她周围的环境也被他/她纳入到自我意识的结构中去。他/她生活于混沌的自我世界之中，丝毫感觉不到他/她作为社会的存在，更不知道他/她作为人类的存在。在很长一段时间内，自我中心主义都一直占据着婴儿思维的核心。这种自我中心主义在后来的生活中不断地遭遇挫折：成人不断地打断自我中心主义的自然倾向，要求他/她远离这种自然倾向，按照社会文化的要求来思考和行动。伴随着自我中心主义的不断被修正，大一点的婴儿或儿童就会意识到他/她作为社会的存在，就会意识到他/她必须按照社会所期望于自己的角色思考和行动，而不能随心所欲、为所欲为。他/她慢慢地认同、扮演和识别了自己的各种角色：孩子、男孩/女孩、幼儿园的小朋友、学生、消费者、游戏伙伴、病人、需要帮助的人、被期待取得好成绩的人、学生社团的负责人、音乐爱好者，等等。但是，这个时候，他们还不能够意识到自己作为如此众多的角色与其他的人之间的共同之处，他们的思想还太受制于具体的社会关系情境，以至于不能够超越这种情境，达到对所有人——男人和女人、老人和小孩、白种人和黄种人、健康的人和不健康的人、富人和穷人等——共性的认识。当他们进一步成长的时候，才能超越社会性的自我认识，而达到对自己作为类而存在的认识水平。在这个阶段，他们仍然能够认识到自己的个性和社会性，但此时的个性与社会性都被看成是建立在类特性的基础上的。他们知道，自己首先是人——作为类的人，然后才是张三/李四、男人/女人、黄种人/白种人、好人/坏人等等。达到这种境界，就是达到了张载所说的“民吾同胞”的境界。但是，根据日常生活的经验，在芸芸众生之中，恐怕有些人终身不能达到这第三阶段；有些人要达到的话，也是到了晚年甚至临终前才能够。这种情况，会极大地影响到他们的日常生活，影响到他们对于人生的理解和筹划。因此，通过种种的手段，

帮助人们更好更早地认识到自己作为类的存在及其特性，是所有形式的文化和教育的一个重要任务。

对于自由这种人类的类本性的认识也是如此。新生儿出生即获得这种本性，并且最充分地应用着这种本性，但是，他们却不能意识到这种本性，他们只是本能地受本性的驱使。等到他们不断长大，参与各种形式的社会生活以后，他们就会逐渐地感受到自由的有限性，感受到束缚或限制的无处不在。这时候，他们会强烈地呼唤自由和勇敢地追求自由，但是他们所呼唤的和所追求的只不过是具体情境下“能够做……的自由”或“作为一种权利的自由”。而且，他们经常是以一种情绪化的方式来获得和应用这种作为权力的自由。人一生中的绝大多数时间所能够感受到的自由就是这种形式的社会自由。在许多人那里，甚至“人生而自由”的口号，也不过是借以表达自己对某些权利的渴望。在日常生活中，真正能够认识到作为类的特性的自由的人是不多的。这是因为，作为类特性的自由，就像作为类特性的其他许多范畴一样，不是来自感官的，而是来自理性的沉思。没有理性的沉思，人既不能认识到自己作为类的存在，更不能认识到自由作为类的存在属性。这也正是一些缺乏理性沉思习惯和能力的人不能够体验自己作为类的存在以及作为类的存在特性的自由的缘故。从历史上看，那些曾经表达过人类意识和感受的人，都是一些理性比较发达、习惯于理性沉思的人。那些提倡自由乃人之本性的人，也都是些喜好哲学、历史或宗教的思想家。这就意味着，要想使人们能够认识到作为人类本性的自由，不培养他们健全的理性是不可能的。

## （二）自由的唤醒依赖教育

自由是人类的类本性，自由是不可丧失的。但是，就这种类本性的实现来说，并不是一帆风顺或易如反掌的。上面的论述实际说明，无知是威胁人类的自由本性的一种重要因素。不仅如此，在个体和社会的生活史上，还有许多其他的因素威胁到人类的自由本性，遮蔽人类的自由本性，从而导致人们遗忘或贬低自己所秉持的自由本性。阿克顿在反省古代自由史的时候，注意到了威胁自由的“天敌”——“无知与迷信、征服欲与贪图安逸、强人对权力的渴望和穷人对食物的乞讨。”<sup>①</sup>无知或者使人们意识不到自由的本性，或者使人们将自由理解成为所欲为；迷信从根本上是与自由精神相背离的，使人们丧失了思想和判断的自主性；征服欲作为一种人类从动物祖先那里继承下来的本能，剥夺了别人“免

① 阿克顿著：《自由与权力》，侯健、范亚峰译，商务印书馆，2001年，第30页。

于……的自由”，从而也使自己的自由状态受到别人的威胁；贪图安逸使得人们忘记了自由的必要性，甚至依赖于出卖自己的自由而获得；强人对权力的渴望是威胁人类自由的最大敌人，因为在人类历史上没有什么比强人心中的极权主义或专制主义意识更能威胁到人类自由的了；穷人对食物的乞讨，使穷人看不到自由作为一种生命价值的优先性。这些自由的“天敌”，不仅来自我们的外部世界，而且也来自于我们的内部世界，在一定程度上是我们作为人类的不完善性或劣根性的表现。如果它们再成为社会制度的基础或通过一定的社会制度被合法化，那么就能从根本上扼杀人类自由的天性。

要想制服这些自由的“天敌”，仅靠个人的努力是不够的，必须依靠社会的努力。在社会的种种努力中，教育是不可缺少的。事实上，制服上述的那些自由天敌，有哪一个不需要借助教育的力量？无知是自由的天敌，而教育最基本的功能就是改变人类的普遍无知状态，培养他们健全的理性。迷信是自由的天敌，而教育不同于宗教之处，恰恰是它不教人迷信，而是教人理智的怀疑；不教人依赖，而是教人自主；不使人“均质化”，而是鼓励人成为他/她自己。征服欲是自由的天敌，教育恰恰可以将源于动物本性的征服欲转化为一种强烈的进取心、平等心、服务精神和献身意识。贪图安逸是自由的天敌，教育恰恰可以传播“不为三斗米折腰”的伟大人格和自由精神，帮助人们认识到自由作为类本性的不可代表和不可让渡性。强人对权力的渴望是自由的天敌，教育恰恰是教导人们崇拜德性而不是崇拜权力的重要工具。穷人对食物的乞讨是自由的天敌，教育恰恰可以帮助人们认识到“廉者不受嗟来之食”的人生境界。总之，正是通过教育，人们才能够意识到因为种种原因久已被遗忘的人类本性，才能够使人们意识到自由无论是对于富人还是穷人都不可缺少的一种基本价值，从而才能引导人们去追求自由和实现自由。

### （三）自由的实践应该深思熟虑

认识到自由作为人的本性，觉悟到自由对于人之为人的不可或缺性，对于人们的自由实践来说，是必要的，但是不充分的。这一方面是因为人们对于自由理解的多样性甚至歧义性；另一方面是因为自由实践本身的复杂性。就自由理解的多样性或歧义性来说，中西不同的文化背景中的自由观、自由价值观是不同的，不同社会阶层对于自由意义的认识也是不同的，不同个人之间有关自由的认识就更是存在着很大的差异。这种多样化的自由的认识就倾向于产生多样化的自由实践。建立在多样化自由观基础上的多样化自由实践彼此之间往往是有差别的甚至是有冲突的。例如，美国国会认为“9·11”之后，政府应该监视私人通讯，以便

侦察、预防和打击国际恐怖主义，但是一些公民和学者则认为美国政府的这种行为却从根本上违反了美国宪法规定的言论自由，侵犯了公民的个人隐私，是对所谓“自由国家”的嘲弄。就自由实践的复杂性而言，其程度更甚于自由观念的复杂性。例如，世界各国的宪法都规定，公民享有言论自由，但是究竟言论自由有没有限度？公民有没有说谎话、污蔑别人或煽动暴乱的自由？如果法律试图对这种不道德的语言行为进行禁止，又如何能够在公民应用言论自由发表言论之前就断定他/她的语言行为是不道德的呢？如果在这之前就适用法律显然是不合理的。就是在这之后适用相关法律也面临着许多的难题，至少认定就是一件相当复杂的事情。因此，缘于这种对于自由的认识的多样性以及建立于其上的自由实践本身的复杂性，当人们在从事自由实践的时候，就不能依赖于一些简单的教条或盲目的信念，而应该依赖于深思熟虑的智慧。那些对自由一无所知或一知半解的人，在自由的实践中最容易借助自由的名义来反对自由、滥用自由和威胁自由。

## 二、自由与“教育”意义的呈现

自由需要启蒙，需要教育；反过来，教育也需要自由。这是在两个意义上说的：第一，自由是教育的前提，是教育作为“教育”的意义得以呈现的前提；第二，在具体的教育活动中，也存在着和需要各种类型的自由，如“学术自由”、“教学自由”、“学习自由”等。这里主要讨论第一个意义上自由的教育价值，至于具体教育活动中的自由问题，将在下一节中加以详细分析和讨论。

### （一）“教育”的意义

从逻辑上说，探讨“‘教育’的意义”，不能不首先探讨“教育”和“意义”这两个概念。这样就有陷入到其他问题领域中的危险，因为无论是“教育”的概念还是“意义”的概念都已经形成了一个非常广泛的问题领域。显然，这里不可能对这两个概念进行详尽的讨论。但是，因为要探讨自由与“教育”的意义之间的关系问题，又不能不对这两个概念进行一个简要的探讨或说明。

先看“教育”这个概念。这究竟是一个怎样的概念呢？是一种具体社会历史背景下所发生的实践活动？还是一种特殊社会机构的系统？抑或仅仅是一种引导孩子为善的方法？无疑，“教育”的概念是复杂的，具有多种含义、多种用法、多种形态。在这种情况下，一个人要以“教育”为题发表个人的见解，就必须说明他/她所谈论的究竟是什么，给出一种规定性的定义。这里也不能例外。我们这里所说的“教育”，不是作为一种社会活动的教育，也不是作为一种社会机构或教导方法的教育，而是

作为一种体现在所有称为或可以称为教育活动、机构和方法中的一组标准的教育。自然，这个标准也是随着历史和社会背景的变化而变化的。不过，从最基本的意义上而言，在各种各样变化万千的标准中，有一些是具有相对普遍性的。这些带有一定程度普遍性的标准称为使用“教育”概念所共同遵守的“核心标准”或“教育”概念的“基本用法”。英国教育哲学家彼德斯认为“教育”的核心标准或基本用法包括：第一，在具体目的上，教育所获得的“成就”必须是“善的”和“有价值的”；在终极目的上，教育必须帮助人们获得健康的“生活形式”，树立一般的世界观，而不局限于纯粹功利或职业目的达成；第二，在方法上，取得成就的教育方式必须是“道德的”或“无可非议的”；第三，在过程中，教育必须是有利于学生自主性确立和发展的。<sup>①</sup> 这些有关“教育”概念的“内在标准”得到了英语世界广泛的认同。尽管有一些人认为，彼德斯所提出的这些“内在标准”远非什么“价值中立”的逻辑真理，但是他们都认为如果不具备这样一些标准，某种活动就很难称得上“教育”。事实上，我们也认为，如果一种称为教育的社会活动，在具体的目的是“邪恶的”或“无价值的”，如鼓励学生去“偷盗”、“抢劫”、“撒谎”等，就很难说是真正的“教育”，只能说是“教唆”。如果一种称为教育的社会活动，在终极的目的上，根本不关心学生人格的发育、世界观的形成和完满生活形式的获得，而只是帮助他们成为一个具有某种特殊职业知识和能力的人，那么，这种活动也很难说得上是真正的“教育”，只能说是“培训”。同样，一种称为教育的社会活动，如果对其对象采用欺骗、恐吓、侮辱等不道德的手段，我们也很难赋予其以“教育”的美名；一种称为教育的社会活动，如果在过程中不仅不诉诸于学生的自主性，反而敌视和摧残学生的自主性，培养学生的迷信、盲从和奴隶意识，那么我们更不愿意称之为“教育”，因为它实质上是在“洗脑”或进行“精神的屠杀”。这就意味着，“教育”，我们所说的“教育”，不是学校里面正在进行的那些活动的集合，而是指其中符合上述概念标准的一组活动。从这个意义上说，学校里未必有“教育”，“教育”也未必一定局限于学校机构。

明确了“教育”的概念，再来看“意义”这个概念。总的来说，“意义”本身有多种意义。在日常生活中，“意义”经常性地被等同于“价值”或“重要性”。如我们在说某某课题研究的“理论意义”和“实践意义”，就是在说其可能具有的“理论价值”与“实践价值”。我们在评价

<sup>①</sup> See Peters, R. S., *The Concept of Education*, R. K. P., c1967, pp. 2~4.

一种研究是“有意义”的时候，就是在肯定该研究的“重要性”。在语言学中，“意义”指某一个“概念”在一定的语言环境中的“所指”，与概念本身的内涵有很大区别。由于同一个概念在不同的语言环境中有不同的所指，因此同一个概念就会有多种意义。从某种程度上，可以说意义是概念实践的产物，意义是由语言环境及其背后的社会结构所赋予的，而不是某一概念自身所具备的。也就是说，意义是概念使用的语言环境及其背后的社会结构所生成的，而不是概念自身的逻辑所给予的。例如，“恨”这个词从其自身来说，表明的是—种否定性的态度或情感体验。但是，在一对恋人的口中，“我恨死你了”中的“恨”却很可能表达—种高度肯定的态度或情感体验。人生哲学中，“意义”是指人们对于个体生活的某种价值体验及其合理性评价。我们经常反思的“生命的意义究竟是什么”这个问题，实际上并不涉及生命的具体形式，而是要追寻生命形式的合理性根据。

最后，来看看“‘教育’的意义”究竟指什么。非常明显的是，“‘教育’的意义”所涉及的不是—个人生哲学的话题，因此并不是指教育生活的价值体验及其合理性评价。同样，“‘教育’的意义”也并非指教育工作本身的重要性，因为这是—个不言而喻的事情。这样，“‘教育’的意义”问题就基本落入到了语言学的范围。从语言学的角度来说，“‘教育’的意义”就应该是指“教育”这个概念在不同语言环境及其社会结构背景上所呈现出来的“所指”。因此，“‘教育’的意义”问题也就是要追问“教育”这个概念在不同的语言环境及社会结构背景下有哪些不同的用法或理解。反过来说，也就是要追问，上述的“教育”概念基本用法或核心标准是在什么样的语言和社会环境中才能都得到呈现。简而言之，“‘教育’的意义”问题就是要探讨教育如何成为“教育”的，即某种被称为教育活动的社会活动如何真正地呈现出“教育”意义的——符合上述概念标准的“教育”用法。

## （二）“教育”意义的危机

“教育”意义的危机就是指在日常教育生活中，“教育”这个概念的各种用法中已经不体现或很少体现上述彼德斯所分析的几个内在标准。也可以说，“教育”意义的危机就是各种“教育”用法中上述内在标准的模糊、残缺或丧失。在这种情况下，—方面，“教育”概念的核心标准被掏空了；另—方面，沦为空壳的“教育”概念又被塞入了许多人们所欲求的东西。例如，2001年底某些网站上披露了如下的事情：—位教师在自己的课堂上告诉学生或试图使学生明白，“念书为了什么？就是为了上大学、挣大钱、娶美女”。基于这样的认识，教育的具体目的即使不是恶

的，也不是善的；教育的终极目的根本不关注学生的人格、世界观和健康生活形式的形成；而为了达到这样的功利目的，学生就算是牺牲自己的身心健康和人格尊严也无所谓，更谈不上什么自主性的发展了。据说这位教师受到了处分，但是实际上，这些东西正是现代学生们对“教育”的期待，甚至可以说是家长对于“教育”的期待。严格地说，现代国家对“教育”的期待又离这种观点有多远呢？哪一个现代国家不是期望通过教育来提高劳动力的素质、科学技术的发展水平和国家的国际竞争能力呢？在这个充满功利主义和消费主义的时代，上述“教育”的内在标准已经很少在教育的机构里发现了：教育对于个体、社会和国家“有用性”取代了“善”的价值理想成为各级各类教育机构所要遵循的首要原则，有的人甚至提出了“教育就是服务”；教育的终极目的很少能够寻到了，人们期望从教育中寻找的是职业、地位和竞争能力，而不是良好的人格、科学的世界观以及健全的生活形式；为了达到急功近利的目的，手段的道德性和过程的自主性都没有受到应有的考虑，“灌输”、“诱惑”、“标准化”、“恐吓”、“责骂”、“题海战术”等不道德的、有害于学生身心健康和自主性发展的方法成为最基本的教育方法。在这样的语境中，人们还在谈论“教育”，但是此时的“教育”已经是没有“‘教育’意义”的教育，已经蜕变为“知识传授”、“灌输”、“训练”、“宣传”等的同义语。这种状况就是“‘教育’意义”的危机，其结果就是教育“非教育化”了。

从类型上看，“教育”意义的危机有两种不同的类型。一种是“教育”意义的失落。所谓“教育”意义的失落是指上述内在标准的丧失或不为人所知，因此人们不得不采用在使用“教育”一词时加定语修饰语的方式来重构“教育”的意义，如“愉快教育”（教育应该使人有积极的情绪体验）、“创造教育”（教育应该培养人的创新意识、素质和能力）、“素质教育”（使人全面发展、主动发展和自主发展的教育）、“挫折教育”（提高人的心理素质特别是承受挫折素质的教育）、“和谐教育”（促使人身心均衡发展的教育）、“差异教育”（根据学生的不同个性、发展水平实施有针对性的教育）；等等。我们可以想一想，如果一种称为教育的活动，不致力于使人们获得愉悦的情绪或精神体验，不能够培养人们创造性地思考和行动的能力，阻碍了人们的全面发展、主动发展和自主性的提升，降低了人们的生活意志，摧残了人们的身心健康、对学生进行“洗脑”或“标准化”，它还是否有资格被称为或自称为真正意义上的“教育”？另一种是“教育”意义的遮蔽。所谓“教育”意义的遮蔽是指在“教育”的日常用法中，上述“教育”的内在标准依然存在，但是已

经变得非常模糊，而且比起其他功利性的标准来说，已经退居次要的地位，不是需要优先满足的价值目标或条件，而是可以延迟甚至根本不予满足的价值目标或条件。例如，今天的教育改革中，人们也时常会提到“‘教育’以人为本”，但是在个体和整个社会功利主义的语境中，“以人为本”很少是指以健康人格、人的德性或人的生活形式等为本，大多数情况下是指以人的世俗性、功利性和个体性需要为本。正是由于上述“教育”意义的失落和遮蔽，使得现代社会的人们不能真正地领会“教育”的意义，从而少“教育”的“真品”，多“教育”的“赝品”、“次品”和“废品”。

### （三）“自由”与“教育”意义的呈现

“教育”意义的危机必须得到克服。“教育”的意义必须在各种“教育”的用法中得到呈现。但是，要克服“教育”意义的危机，呈现“教育”的意义，首要的一个工作就是要找到导致“教育”意义失落或被遮蔽的原因。不难理解，导致“教育”意义失落或被遮蔽的原因自然是多方面的，如个体过高的利益要求、政治宣传的需要、现代社会对于个体的控制、教育者错误的“教育”观念等，难以尽述。我们体会，在这些多样而且复杂的原因中，有一种是重要的，即“自由”的缺乏或超强的“控制”。这不仅是对学生而言的，也是对教师而言的。

为什么说师生自由的缺乏或超强的控制会导致“教育”意义的危机呢？这是因为“自由”，不管是积极意义上的，还是消极意义上的，与上述彼德斯提出的教育的内在标准之间有着内在的关联，是那些标准得以实现的前提条件。首先来看“自由”与教育具体目的之间的关系。具体的教育目的有许多，如掌握知识、发展智慧、培养德性、准备公民等等。这些具体的目的无论对于学生来说还是对于社会来说都是有价值的。但是，正如上一节所分析的那样，这些具体教育目的所追求的价值如果要实现的话，都必须尊重和实现自由这一基本价值。如果学生成天处于不自由的状态中，他们就不能真正地达到上述的具体发展目标。其次来看“自由”与教育的终极目标之间的关系。要获得健康的生活形式，没有自由是不可能的。因为健康的生活形式一定是人们自主选择的，而不是别人强加于我们的。不自由的生活无论如何安逸，也是一种病态的生活。而要超越纯粹功利或职业目的，树立一般的世界观，就必须将自己从无知、贪婪和极权渴望中解脱出来，获得一种“免于无知”、“免于贫困”和“免于被强制”的自由。再次，看看“自由”与教育方法之间的关系。教育的内在标准要求教育的方法在道德上应该是没有疑义的，既是符合道德原则的，也是能够为学生所自觉接受的。而这样的方法从总体上说，

是应该鼓励自由思考、自由发言、自由交流的方法，而不是限制或压抑自由思考、自由发言和自由交流的方法。最后，看看“自由”与教育过程之间的关系。显而易见，要想真正地利用和发展学生的自主性，没有自由的空间、时间和氛围是根本不可能的。因为只有“自由”才意味着“自主”，意味着不盲从、不迷信。所以，对于整个教育工作而言，至关重要的“教育”意义的呈现是以“自由”为前提的，只有在比较充分的教育自由条件下才是有可能的。“自由”的丧失，从根本上阻碍了师生体验、认识和实现“教育”的意义，从而使得整个教育机构或教育生活——教学、管理、环境、制度等——日益失去“教育性”。

### 三、自由教育的精神

自由需要启蒙，“教育”意义的呈现也以自由为前提，自由与教育之间存在着密不可分的关系。“自由”与“教育”之间的联姻就构成了人类教育思想史上一种非常重要并且影响深远的教育思潮——“自由教育”（liberal education）。研究自由教育，有助于更好地理解教育与自由之间的关系，更好地反思和重新设计当代的教育实践。由于自由教育是一个非常广泛的研究课题，因此我们这里不可能对它加以全面的论述，只是选取自由教育的精神和必要性加以集中分析。

#### （一）自由教育的概念

自由教育是一个不断发展的概念。在古希腊时代，亚里士多德最早提出自由教育的思想。自由教育是指“‘自由人’的教育”，即适合于“自由人”兴趣、需要和职责的教育，因此是“精英教育”（education for the elite），而非“大众教育”（education for the working class），是一般“博雅教育”（general education），而非“职业教育”（vocational education）。亚当姆斯（Adams, J.）在给“自由教育”下定义时充分地注意到了这一点，认为，“所谓自由教育者，即适于自由人之教育也。一加深究，则又可见自由人者，其意义乃谓人之不因使用目的之故被迫而取得任何特定的技能者，自由人必能使用其时间于其所认为具有特定的修养价值之任何科目上”<sup>①</sup>。在文艺复兴时期，自由教育的内涵发生了重要变化，不再是指某一特殊社会阶层所享有的教育，而是指那种能够遵循自然特别是儿童内在自然规律的教育，即“（遵循）自然的教育”，区别于“强制的教育”。那一时期许多人文主义者开展的教育实验，都是在这一精神指导下进行的。这种自由教育的思想对现代自由教育的形成和发展起到了奠基作用。由于18世纪后的人的自然本性假设让位于人的理智本

① 亚当姆斯著：《教育哲学史》，余家菊译，中华书局，1934年，第275页。

性假设，因此自由教育又从“（遵循）自然的教育”转变为“理智的教育”或“理智的训练”，区别于以掌握经验知识为主的“实质教育”。这种思想直到20世纪仍然存在。赫钦斯（Hutchins, R. M.）就明确指出，“自由教育乃是一种理智的训练，而这种训练将使人在新的问题出现时有能力解决它们，在新的情况出现时能够掌握它们，在新的需要出现时能够满足它们，并能改造环境，使它符合人类精神的抱负。”<sup>①</sup>从19世纪中叶开始，由于科学知识的迅速增长和人们日常生产生活中所需知识种类的日益增加，人类在思想上、理智上确实有陷入专业主义的危险，有变得日益狭隘的可能。在这种情况下，自由教育有了一个新面孔——“普通教育”（general education），一种对学生进行广泛的文化修养的教育，以区别于“专业教育”（professional education）。

显然，由于种种的原因，从古希腊的自由教育概念到18世纪的现代自由教育概念以至于当代人们所理解的自由教育概念，在内涵和外延上都发生了不小的变化。如古希腊的自由教育仅仅是指“自由人”的教育，而当代的自由教育则是面向全体人民的教育；古希腊和18世纪的自由教育都强调理智的训练，当代的自由教育除了强调这一点外，还同样强调情感的陶冶与和谐人格的养成。通过这种概念史的简要考察，我们也发现，尽管古典自由教育概念、现代自由教育概念以及当代自由教育概念在许多方面都发生了不小的变化，可是它们彼此之间也还是有着一些一脉相承的东西。贝利（Bailey, C.）将其概括为：“自由”（liberation）、“基础性和普遍性”（fundamentality and generality）、“内在的价值目标”（intrinsically valued ends）和“理性”（reason）。涂艳国也从以下几个方面总结了当代英国教育哲学界对于自由教育的理解：第一，“自由教育是一种理性教育”；第二，“自由教育以知识本身为目的”；第三，“自由教育是一种普通教育”；第四，“自由教育是一种非权威性的教育”。<sup>②</sup>这个总结与贝利的概括没有什么实质差别，凸显了人们通过对自由教育概念历史变迁考察后所得出的若干共识。这些共识从不同方面说明或界定了自由教育的要义：①“自由”或“非权威”是与“强制”相对应的，从方法方面说明了自由教育的性质；②“理性”、“以知识本身为目的”、“内在的价值目标”等，则从目的方面说明了自由教育的性质；③“基础

① 赫钦斯著：《教育上的冲突》，陆有铨译，台北桂冠突出股份有限公司，1994年，第81页。

② 涂艳国著：《走向自由——教育与人的全面发展问题研究》，华中师范大学出版社，1999年，第168~174页。

性和普遍性”则从课程内容上说明了自由教育的性质。

历史上自由教育概念的变化及共识都与历史上“自由”概念的变化与共识有关。在古希腊，“自由”即“自由民”所拥有的社会身份或政治权利，因此“自由教育”自然也是一种与“自由民”培养有关的教育，与劳动阶级所需要的职业教育有质的差别；文艺复兴时期，人们将“自由”看成是天性的自发实现，因此“自由教育”也就是“（遵循）自然的教育”，与中世纪的“强制教育”泾渭分明；18世纪，“自由”就是“意志自由”、“理性自由”，自由教育自然也就不出“（理性）形式训练”的范畴；19世纪中叶后，“自由”的内涵已经从政治领域扩大到广泛的社会领域，甚至扩大到存在领域，因此，将自由教育理解为与人作为人的存在的“普通教育”而非狭隘的“职业教育”、“实用教育”也丝毫不足为奇。看来，在相当程度上，自由观决定着自由教育观。

## （二）自由教育的精神

自由教育的精神是对自由教育内涵的进一步系统阐述，是自由教育实践的灵魂和统帅。根据历史上特别是当前思想家们对自由教育的理解，我们认为，自由教育具有下列精神。

首先，自由教育具有人道主义精神。所谓自由教育的人道主义精神是指：自由教育是以人为本、以人为目的的教育，而不是以人为物、以人为工具的教育，因此具有浓郁的人文气息和深沉的人文关怀。文艺复兴以来，自由教育一个主要的目的就是反对外在的强制，主张给予学生以更多的自由。由于自由是人的类本性，因此，任何对自由的不合理限制都是违反人性的，从伦理学上说都是不人道的。反过来说，任何旨在克服外在强迫，使学生享受“消极自由”的教育，都是符合人性的，都是人道的。自由教育作为一种充分尊重学生自由和尽可能减少外在控制或强迫的教育，自然是富有人道主义精神的，是人类人道主义事业的一部分。此外，自由教育的人道主义精神还体现在自由教育是以尊重学生的个别差异为前提的，反对标准化、均质化，因而有利于鼓励和帮助学生成为他们自己，而不是按照某种纯粹外在的标准来塑造自己。由于个性或个体独特性是人之为一个重要前提，因此，提倡、宽容和发展人的个性的自由教育，自然是具有人道主义特质的。可以说，在自由教育中，学生才像个人，才能有人的体验，也才能真正地表现为一个人。比起自由教育来说，封建专制社会的教育是不人道的，是会扼杀人作为人本该具有的生机和活力的。

其次，自由教育具有民主主义精神。所谓自由教育的民主主义精神是指：第一，自由教育本身具有民主精神。自由教育的民主精神体现在：

所有的学生都可以自由地表达自己的意见或看法；所有的学生在自由地表达自己的意见或看法方面都是平等的；不同学生的不同意见或看法都是被允许和鼓励的，任何人不会因为自己见解的不完善性而受到外在权威的斥责；任何人都不能凭借理性或智慧以外的力量来增加自己见解的分量，任何人的见解也都必须接受别人的质疑。所有这些，本身就体现了民主的精神，是民主精神在自由教育中的具体实现。第二，自由教育是反对专制教育的最好武器。无论是就教育的目的，还是就教育的过程与方法而言，自由教育都是与专制教育尖锐对立的。专制教育是专制社会的卫道士，自由教育反对和根除专制教育的影响，从间接的意义上说，也就动摇了专制社会的思想、道德和人格基础，为民主社会的来临和不断重建提供条件。第三，自由教育是培养民主公民和建设民主社会的基础。从个体角度来说，自由教育以培养学生的自由人格为己任。一个有自由人格的人，既不被别人奴役，也不去奴役别人。因此，一个能够表达公意的民主公民必然是具有独立和自由人格的。那些趋炎附势、人云亦云、贪生怕死的人，是不可能成为民主社会的合格公民的。从社会的角度来说，与民主社会相适应的教育只能是自由教育，而不可能是专制教育，因为正是自由教育培养着民主的公民，专制教育只能培养专制的暴君和忠顺的奴隶。第四，现当代的自由教育是一种大众教育，而不是一种精英教育，是大众人人都需要的教育，而不是少数有权有势的人才需要的。从这个角度来说，自由教育的民主主义精神就体现在：向每一个人提供适合他/她需要的自由教育。

再次，自由教育具有理性主义精神。所谓自由教育的理性主义精神是指：第一，理性的陶冶是自由教育的重要任务。无论是古希腊的亚里士多德，还是18世纪以后的自由教育论者，无一不强调理性陶冶或形式训练在自由教育中所占的核心位置。洛克认为，教育的目的不是增加心灵的所有物，而是提高心灵的能力。福禄培尔认为，自由的教学应该表现人类的理性精神，就其任务而言，重要的不是去教授一些具体的和特殊的知识，而是要帮助学生从具体到抽象、从特殊到一般的思维态度和能力。裴斯特洛齐在反思了自己的人生历程后深有感触地说，“教育问题从本质上说，不管儿童的社会地位如何都是一样的，不在于传授专门的知识或专门的技能，而在于发展人类的基本能力（人类的基本能力当然是不分穷富的）。”<sup>①</sup>赫钦斯明确提出，“自由教育”就是“一种发展

<sup>①</sup> 裴斯特洛齐著：《裴斯特洛齐教育论著选》，夏之莲等译，人民教育出版社，1992年，第477页。

理性的教育”。赫斯特也指出，“追求知识本身是人类独特的德性，自由教育对于人实现心智的发展有价值，这种价值是与功利的或职业的考虑没有联系的。”<sup>①</sup>这种理智或心智陶冶的价值大于具体知识或实用知识掌握的价值思想，构成了古代与现代自由教育思想的一个核心。第二，自由教育所说的自由是基于理性基础上的自由，而不是无限制的随心所欲。综观自由教育的历史，除了个别历史时期和个别人之外，绝大多数历史时期和绝大多数人在谈到作为教育方式方法的自由时，都不是指那种不要任何限制的绝对自由，而是指那种在一定条件下才成立的相对自由。杜威曾将蒙台梭利看成是19世纪末20世纪初自由教育的重要人物，但他同时也指出，蒙台梭利所谓的“自由原则”并非是与任何的纪律、责任、努力不相容的，而是建立在基于儿童的理性精神之上的。杜威本人所提倡的“儿童中心”和“做中学”，也并非是非放纵儿童的任何兴趣和爱好，而是要他们遵循思维的内在规律，进行自主和自由的探究。从这个角度来说，自由教育在方式方法上所提倡的自由，就其实质而言，是一种理性自主，以反对专制教育对学生心灵和思想的外在强迫与清洗。第三，自由教育有利于发展理性。理性与自由始终是不可分开的。不仅理性自身是倾向于自由自主的，而且理性的发育也必须依赖于自由思考的环境。如果人们不能够经常自由地应用自己的理性，那么他们理性的发育必然受到阻碍或严重影响。从这个意义上说，自由教育是指向理性发展并有利于理性发展的。因此，自由教育与感性的滥用、欲望的放纵或秩序的紊乱没有任何必然的关联，后者也是自由教育本身所要反对和克服的教育与社会问题。

### （三）自由教育的必要性

尽管自由教育有一个悠久的历史，得到了许多著名思想家和教育家们的鼓吹和提倡，但是进入工业社会以来，自由教育的思想逐渐式微，在实践领域也没有得到国家、工业集团、家庭乃至学习者个人的支持。在21世纪的今天，无论是在西方，还是在中国，自由教育都面临着下列因素的挑战：①国家利益、个人利益等支配了整个教育，人们将经济学的原则直接挪用到教育生活中来，期望用最小的投入（时间、经费）获得最大的收益——外在的社会政治、经济等方面的收益。弥漫在整个学校生活中的功利主义从根本上侵蚀了自由教育的精神。②日益严重的专业分工以及建立于其上的劳动力市场从根本上诱导人们放弃广泛文化知识的学习与一般理智能力的陶冶，专注于分门别类的知识领域。专业外

<sup>①</sup> Hirst, P. H., *Knowledge and the Curriculum*, R. K. P., c1977, p. 32.

部的分工与合作代替了专业内部个体自身的一般能力和广泛知识文化修养。③20世纪以来人类文化中的非理性主义和反理性主义也动摇或弱化了历史上理智陶冶的价值观，“理性优先”的思想已经基本不存在了。表现在教育生活中，人们在重视学生情感、意志、需要、信仰等非理性品质培养的同时，在相当大程度上忽视了理性训练的价值。④自由教育的思想主张没有能够得到足够的介绍和充分的讨论，许多人特别是教育工作者，对自由教育的历史遗产已经非常陌生，甚至会因此产生一些误解，从主观上影响了他们开展自由教育的实践。因此，要想在新世纪发扬历史上自由教育的精神，使教育更好地为个人幸福和社会进步服务，就必须在新的历史背景下重新阐明自由教育的必要性。根据前面对自由教育内涵的分析，有关自由教育必要性的讨论包含下列一些问题的讨论：在一个知识区划日益细密的今天，普通教育的必要性在哪？在一个各方面需要实用知识的今天，理性教育的必要性在哪里？在实际的教育生活中，为什么要提倡一种非权威的或自由的方式方法，它们是否有利于学生的发展或教育目的的达成？

先来看第一个问题。专业教育的必要性在今天已经不言而喻。在今天这样一个时代，谁没有专业，谁就没有体面的工作，从而也就没有幸福的生活。学习一门或有限几门专业，对于一个人特别是年青人来说，自然是非常重要的。正是由于认识到这点，所以专业的教育特别是所谓热门专业的教育在大学里乃至在中学里都非常吃香。大学生就是要逃课的话，一般也不会选择专业课，而会选择“公共课”或一般的文化基础或专业基础课。教育领域中这种过于强烈的专业意识是有其社会基础的，因而也是有其合理性的。但是如果将这种合理性加以放大，以至于认为普通教育对于个人没有什么价值或价值非常小的话，那就丧失了其合理性。其中的原因在于：第一，专业教育与普通教育并非是截然对立的，而是相辅相成的。任何专业知识和能力的获得，都需要一般的理智能力为基础。如果没有起码的理智能力，专业知识和能力也是不可能的。从某种意义上而言，一般的理智能力尽管是在一些具体的认识活动中培养起来的，但是其重要性却要大于特殊的知识或能力。第二，普通教育的进行，不仅不会影响到专业教育，反而会极大地有益于专业教育，有益于专业发展。爱因斯坦明确提出，“我也要反对认为学校必须直接教授那些在以后生活中要直接用到的专业知识和技能这种观点。生活所要求的东西太多多种多样了，不大可能允许学校采取这样的专门训练。除开这一点，我还认为应当反对把个人当做死的工具来对待。学校的目标始终应当是：青年人在离开学校时，是作为一个和谐的人，而不是作为一个专

家。照我的见解，在某种意义上，即使对技术学校来说，也是正确的，尽管技术学校的学生将要从事的是一种完全确定的专门职业。发展独立思考 and 独立判断的一般能力，应当始终放在首位，而不应当把获得专业知识放在首位。”<sup>①</sup> 第三，在人类知识增长方式日益综合化的今天，传统过于细密的专业分科已经受到了实践的和理论的批判。波普尔尖锐地批评到，“毫无疑问，当代科学太专业化，太职业化了。这使得科学显得有些不近人情。但是，不幸的是，当代历史学或心理学也是如此，几乎就跟自然科学一模一样。”<sup>②</sup> 其结果是，专业的视野极其狭隘，最终阻碍了专业的创新和发展。因此，无论是个体还是社会，对于普通教育的忽视都是不应该的。

其次来看第二个问题。在第五章中，我们已经比较详细地探讨过理性教化的问题，提出了理性教化的若干目标与措施。我们还特别分析了作为教育目标的理性的缺失给整个教育或人的发展所带来的严重后果。第五章的观点，这里仍然坚持，不再重复。这里所要探讨的是：人类究竟有没有一个不依赖于任何知识内容的理性形式？如果连这个都没有的话，所谓理性的教育或训练就失去了最根本的前提，也就会受到最根本的攻击。攻击者声称，一些自由教育论者所持的理性教育观是不可能的，所谓的理性教育或训练只能通过具体学科知识的掌握来进行。关于不依赖于任何经验内容的理性形式，柏拉图认为是有的，康德认为是有的，皮亚杰也是认为有的。但是，他们不能为他们的观点提供经验的证实与充分的逻辑证明，在很多时候是借助于信念而非借助于事实或逻辑。我们认为，人的理性形式确实是有的，是我们加工经验材料的工具。但是，一方面这种理性的形式是不完备的，另一方面这种理性的形式不是先天的，而是后天的，不是超文化的，而是镶嵌于一定的文化模式之中的。因此，一个人出生后接受了某种文化模式，就不知不觉地接受了其中所包含的理性形式。在后天的生活中，人们一边应用着他们从文化中获得的理性形式，一边不断地修正这种理性的形式。但是，这其中却有自觉和不自觉两种状态。自觉的状态能够使理性的形式得到更大程度的完善；不自觉的状态至多只是在一些条件作用下缓慢地改善理性的形式。理性教育或训练就是一种自觉地完善我们人人具有的理性形式，以便使它变

① 爱因斯坦著：《爱因斯坦文集》（第三卷），许良英等编译，商务印书馆，1994年，第146~147页。

② Popper, K., *Objective Knowledge: an Evolutionary Approach*, Oxford: Oxford University Press, c1972, p. 185.

得更加完善，从而增加我们的理论和实践智慧。因此，尽管我们承认，没有脱离任何知识内容的理性教育，但是在如何应用知识或如何看待教育过程中知识的地位和作用的问题上，形式教育与实质教育却有着非常大的不同，后者注重具体知识的掌握或知识量的增加，前者注重知识原理的学习或一般理性能力的提高。在两者的关系上，具体知识的掌握未必导致一般理性能力的提高；而一般理性能力的提高却一定会帮助学习者更好地把握和理解具体的知识。因此，比较起来，理性教育或训练比起具体实用知识的掌握来说，具有更大的价值。

最后，我们来看第三个问题。如上所述，非权威的或自由的教育方式方法之所以必要，是因为它是学生作为人的存在的本性所要求的，是符合教育人道主义要求的，也是学生养成独立意识、自主精神、责任能力和人生德性与智慧的基本渠道。强迫的或不自由的教育本身是有悖于教育精神的，是要减少学生的生命力、认识能力和实践能力的。当然，也如前所述，提倡非权威的或自由的教育方式方法，也不是主张学校对学生放任自流，完全不做要求或不负责任，而是要对责任、纪律的合法性基础进行重新的审视，以便真正使学校既能成为一个自由自主的地方，又是一个有着严格要求和严明纪律的地方。关于这一点，我们将在下一节中加以详细讨论。

### 第三节 教育中的自由及其限度

罗素在谈到教育中的自由的时候，以不容置疑的口吻说，教育中的自由是有限度的，而不是无限的。他举了一些小例子说明自己的观点：教育者应该遵循儿童固有的天性，可是他/她却不能允许儿童出现“吞发卡”、“吃毒药”、“暴食”、“不勤洗衣服”、“拼命抽烟”等一类的事情，即不在这些方面给他们以任何的自由。他的这个观点无疑是正确的，如果有谁主张教育过程中的绝对自由，那么他一定得不到人们的赞同。不过，有一个问题是罗素没有能够很好回答的：究竟是什么东西构成了教育中自由的限度呢？或者说，该如何为教育中的自由设定限度呢？下面，我们就探讨几种教育过程中所关涉的自由及其意义与限度问题。

#### 一、学术自由及其限度

##### （一）学术自由的概念

学术自由是科学事业、教育实践特别是高等教育实践中的一种基本自由。关于学术自由的内涵，有各种各样的说法。为了反对政治党派对大学的控制，美国大学教授联合会在1915年通过了《1915宣言》。宣言

宣布了学术自由的主要原则：教授作为教师和学者有权自由发表言论；除非不称职或有道德缺陷，教师的职位必须得到保证；教授受处分前有申诉的权利。此外，他们认为大学应该对所有政治、经济和社会问题保持中立的立场。波兰尼在《自由的逻辑》中给出了“学术自由”的涵义：“学术自由在于选择自己研究的问题的权利，不受外界控制从事研究的权利以及按照自己的意见教授自己的课题的权利。”<sup>①</sup>很明显，波兰尼主要是在“权利”的意义上界定学术自由，将其看成是学者们所享有的若干权利——选择课题的权利、从事研究的权利以及传播课题成果的权利。爱因斯坦也非常重视学术自由问题，曾多次呼吁捍卫学术自由。他说，“我所理解的学术自由是，一个人有探求真理以及发表和讲授他认为正确的东西的权力。这种权力也包含着一种义务：一个人不应当隐瞒他已认识到是正确的东西的任何部分。”<sup>②</sup>在众多论述学术自由的文献中，爱因斯坦将学术自由理解为权利与义务的统一体，是非常有特色，也是非常有启发性的。《简明不列颠百科全书》将学术自由定义为，“指教师和学生不受法律、学校各种规定的限制或公众压力的不合理干预，而进行讲授、学习、探求知识和研究的自由。”<sup>③</sup>

根据上述组织与个人对学术自由的理解，再考虑第一节中所提出的“自由”概念，我们认为：第一，学术自由既是一种社会自由，也是一种个体自由。第二，就其作为一种社会自由而言，它是指整个学术研究领域不受外界控制或干扰的权利；就其作为一种个体自由而言，它是指教师个人在研究活动中所拥有的不受外在力量所影响的高度自主或自治。第三，无论是作为一种社会自由，还是作为一种个体自由，学术自由就如同任何其他类型的自由一样，是有条件、有限度的，而不是无条件、无限度的。教师或某一学术组织并不能无限制地或随心所欲地使用这一原则。学术自由与学术自律、学术责任以及必要的社会监督分不开。第四，就学术自由所包含的具体内涵来说，应该涵盖学术活动的全过程，包括：①选择研究课题的自由；②按照自己的设想从事课题研究的自由；③根据科学研究所得出的一般结果，发表言论或出版专著的自由；④在课堂上引导和促进学生就某一学术或社会问题进行学理讨论的自由；

- 
- ① 转引自哈耶克著：《自由宪章》，杨玉生等译，中国社会科学出版社，1999年，第569~570页。
- ② 爱因斯坦著：《爱因斯坦文集》（第三卷），许良英等编译，商务印书馆，1994年，第323页。
- ③ 《简明不列颠百科全书》第8卷，中国大百科全书出版社，1986年，第726页。

⑤在学术研究的范围内，免于因为履行上述自由而遭歧视、排斥或起诉的自由。

## (二) 学术自由的必要性

学术自由的必要性问题要回答人类社会为什么需要学术自由？为什么要赋予教师特别是大学教师们以及其他机构的研究人员学术自由？对这些问题的回答，也就是在为学术自由进行合理性的辩护。通过这种合理性的辩护，学术自由不至于成为一种特殊社会阶层的特权，而成为全社会所应该尊重和维护的一项基本社会和个人自由。

学术自由的必要性，毫无疑问首先是来自于学术进步的需要。学术乃天下之公器，学术的进步尽管也会给学者们带来可以预期的实惠，但就其主要目的来说，乃是天下人之福音。从这个角度来说，任何有助于学术进步的原则，都是值得提倡和维护的。学术自由就是一种旨在保护学术进步造福天下苍生的思想和行动原则。这是因为，学术的进步有其内在的逻辑，学者们在从事学术研究的过程中，必须遵循这种内在的逻辑，必须始终保持自由的思想 and 行为状态，而不能顺从于任何外在的权威。否则，学术的进步就根本是不可能的。学术自由不仅是学者们发现新知识所必不可少的，也是学者们纠正错误所必不可少的。众所周知，人类的认识确实是不完善的，不可避免地具有波普尔所说的“试误”性质。因此，人类认识的进步，从一方面来说，意味着新知识的增加；从另一方面来说，也就意味着错误的不断被纠正。因此，创造一个能够自由纠正错误的环境，对于学者们来说，与创造一个能够自由从事发现的环境，同等重要。这就是说，错误的纠正，应该是在自由的讨论和辩驳中完成，而不是依赖学术以外力量的裁判或定夺。

学术自由的必要性，是发挥学术社会功能的重要条件。布鲁贝克(Brubacher, J. S.)充分地注意到了这一点。他认为，不能够仅仅将学术自由理解为“专业特权阶层自我服务需要的表现”，而应认识到学术自由与增进“公众利益”之间的内在联系。“社会依靠高等学府作为获得新知识的主要机构，并作为了解和利用它的资源改进人类生活条件的手段。作为个人来说，我们追求真理不仅因为它在认识和政治方面有价值，而且也出于个人的道德责任感。而道德产生困惑的主要根源之一就是与道德难题有关的事实缺乏认识。如果给把研究这些事实作为天职的学者以自由和安全保障，那么，我们就会更深刻地认识到应该做哪些事情。”<sup>①</sup>这就是说，正是通过学术自由，不管是高校中的学术自由还是其

① 布鲁贝克著：《高等教育哲学》，王承绪等译，浙江教育出版社，2001年，第48页。

他科研机构中的学术自由，与人类公众利益改进密切相关的新知识才有可能出现。另一方面，自由的学术对于社会政治、经济、文化等领域中专制的力量来说，始终持一种审慎的批判态度，这对于整个社会的发展来说，也是一种必不可少的健康力量。从这两个意义上说，学术自由绝不仅仅是一种来自学术行会的特权，而且也是整个社会应该确认和加以保障的一种基本价值。那种认为学者们呼吁学术自由只是出于自私目的的观点是错误的，就其最终威胁到整个社会和人类利益的角度来说，也是邪恶的。

最后，学术自由的必要性，也是言论自由在科学研究活动中的具体体现。在现代民主社会中，言论自由已经被绝大多数国家的宪法所保护，成为一种基本的公民自由。言论自由有各种各样的表现形式，总的来说，就是一个人有根据自己的经验和判断就某一问题独自发表自己观点的权利。这项权利在学术领域的具体体现就是学术自由。人们对学术自由的界定有许多，但是就其核心而言，就是学者或科学家根据自己的研究不受任何威胁地发表个人观点的权利。所以，从政治学上来说，学术自由源自言论自由，但是又不等于言论自由。因为言论自由是每一个公民都应该享受的，但是学术自由却只限于被公认为从事学术活动即以知识生产为己任的人。

### (三) 学术自由的限度

尽管学术自由是学术工作的基本条件，但是，学术自由却像任何其他的社会自由一样，是有限度的，而非无限的，是相对的，而非绝对的，是有条件的，而非无条件的。这一点，几乎为所有提倡学术自由的人所强调。从某种程度上说，没有限制的学术自由，就像没有限制的经济上的不干涉主义一样，会最终威胁到学术的生命，并为整个社会带来灾难性的后果。

学术自由的限度总的来说可以划分为两类，一类是来自于学术活动自身的要求，一类是来自于学术活动作为一种对社会发展有着重要影响的社会活动的要求。比较起来，前一类限度可以称为“内在的限度”；后一类限度可以称为“外在的限度”。两者共同构成了学术自由的限度，使得学术自由成为一种基于种种责任、道德或社会条件基础上的学术权利，其目的是促使学术活动在保持高度自治的同时，承担其应该承担的社会义务。

具体说来，内在的限度又包括以下一些基本要求：①学者不得选择那些从方法到结果都明显违背伦理道德，有害于人类幸福的课题；②学者在具体研究的过程中，一定要实事求是，不得弄虚作假或剽窃别人的

研究成果；③学者有义务为自己得出的结论进行充分的说明，以便其他人可以客观地评估这些结论的可靠度；④对于不同的观点，一方不得借助于自己曾经获得的学术权威或其他外部力量来排斥和打击另一方，学术的分歧要通过平等的学术讨论与对话来解决；⑤如果某项研究涉及到重大的国家机密或社会安全，那么需要选择合适的时机和合适的场所来发表；⑥学者有义务就一些关系到公共生活的问题接受公众的咨询；⑦为了避免知识的霸权或超强的控制，学者在发表自己观点的时候，不能够回避有关研究方法论或研究所持立场的问题；⑧把自己的学术观点与政治观点或宗教信仰分开，在公开讲授自己学术观点时，不能够明显地或隐性地加进去自己的政治观点或宗教信仰，从而兜售自己的政治观点或宗教信仰；⑨不能滥用社会或公众对自己的信任来达到任何个人的目的。

比较其内在的限度而言，外在的限度更加多样和复杂。具体包括：①课题的选择和研究从目的上说不应该服务于任何的种族歧视、法西斯主义、大国沙文主义、性别歧视、恐怖主义或其他有损于社会宽容、团结、和谐和进步价值观念的东西；②学者在任何时候都不能够为了一己私利而出卖自己的学术良知，违背学术道德发表一些非学术的或假学术的观点；③学者作为公民，不能借口学术研究而不尽自己公民的职责；学者作为人类的一员，也不能借口公民的职责而不尽人类的义务或承担人类的使命；④应该采取一切措施，防止自己的学术研究成果被用于反社会、反人类的目的；⑤学者作为公民，不能够出卖国家或人民的利益，不能够轻视或违背符合民意的法律；⑥作为对社会有较大影响力的社会成员，学者不能够在公众面前表现没落的价值观念或低级趣味的生活方式；⑦学者不能够因为接受了某个基金会或社会组织的资助而放弃自己本应该承担的学术责任，在研究结论中塞进一些有利于这个基金会或社会组织的观点；⑧学者应该体认到系统的学术性观点与公众的常识性观点的区别，应该以一种平等的态度与公众开展讨论，警惕和预防各种形式的认识论霸权主义；⑨学者应该体认到文化传统、认识论传统和知识传统的多样性，在不同的知识传统之间建立一种平等的对话机制，以便使得每一种知识传统都有机会在平等的交流对话之中反省自己；⑩在一些关系到全人类幸福生活的重大问题上，全球学者应该有义务团结起来，从不同的社会背景和文化传统出发，呼吁和捍卫人类的共同利益和长远利益。

学术自由是有限度的，这种限度总的来说是要使学者们更好地应用学术自由的原则来促进知识的进步，同时为人类谋取福利。因此，就其

所产生的后果而言，是积极的，而非消极的，因此可以称为“积极的限制”。这种种内在的与外在的积极限制，也是一名知识分子所应该明了和遵循的。然而，在学术活动中，还存在着另外一种针对学术自由的限制。这种限制从目的上说，不是为了使人们更好地应用学术自由的原则，而是从根本上威胁到学术自由的原则。这种限制可以称之为“消极的限制”。与上述种种积极的限制一样，这种消极的限制也是来源于内部和外部两个方面。就内部的因素而言，主要是学术研究过程中一些威胁学术自由的东西，例如“唯书”、“唯上”、“唯大家之言”、“急功近利”、“学阀”、“弄虚作假”等。就外部的因素而言，主要是一些社会因素，包括政治因素、经济因素以及学术传统的因素等。就政治因素而言，自古以来，从来没有哪个国家能够真正地实施学术自由，总是给学术活动设定一个最基本的意识形态防线。超过了这种防线，就不能够允许了。这点不仅表现在国家行为层面上，而且也表现在学者心理层面上。就是像哈耶克这样一个激进的自由主义者，在谈到“宽容”时也明确提出“不宽容”具有共产党党员身份的学者的学术自由，甚至主张根本就不应该给予这种人以学术职位。就经济的因素而言，学术自由主要是受到课题资助者特别是一些大的基金会的干扰。一方面，当代的学术研究需要大量的资金；另一方面，研究者自己绝对不能够资助自己的研究。因此，从各种基金会或社会组织取得充裕的研究经费，是一个研究人员以及一个研究团体的首要工作。但是，天下没有免费的午餐。基金会或其他社会组织在向个人或团体提供科研资助时，总是会直接或间接地提出自己的知识需求或社会需求，并要求研究人员或组织满足自己的这种要求。在这种情况下，保持学术自由就是一件非常困难的事情。唯一的办法就是建立多样化的基金来源，以防止某一个基金会对某个领域的课题研究产生垄断行为。就学术传统而言，传统本身构成了一种限制力量。如果某些研究对于传统而言是挑战性甚至颠覆性的，传统也就会通过其代理人来制止或阻碍该项研究。

所以，学术自由作为一种重要的教育中的自由，尽管从理论上说，对于学术进步以及人类社会进步都是非常重要的，但是，在复杂的现实生活中，却总是受到种种的限制——积极的与消极的，因此肯定不是绝对的和无条件的。对于大学而言，重要的不是通过斗争来解除外在的消极限制，而是通过自身的改革和行动，切实保护学者们所享有的合法的学术自由，激励他们在法律和道德的框架内充分地利用这种自由，同时警惕一切外在因素的干扰和破坏，并能够为保卫基本的学术自由而进行合法斗争。根据上面的认识，这种为学术自由而进行的合法斗争，实际

上也就是在为人类知识的进步和人类命运的改善而斗争，因而从性质上说是一种正义的事业。

## 二、教学自由及其限度

### (一) 教学自由的概念

迄今为止，“教学自由”的概念比较模糊。有的人将其包含在学术自由之中，作为学术自由的一个内容，如上述波兰尼、爱因斯坦对学术自由的定义中都包含着教学自由的思想。费希特（Fichte, J.G.）也将“学术自由”界定为，“教师在专业上享有自由探讨、发现、出版、教授在各自专业领域内所发展的真理，并且这种真理不受任何限制，也不听任何权威的指挥，任何政治的、党派的和社会的舆论不得加以干涉。”<sup>①</sup>有的称其为“教育自由”或“教师职业上的自由”，将其理解为“教师在日常教育实践中所拥有的教育权限”<sup>②</sup>。这种自由只应受到一种权威即该领域内已经被证实的真理或科学事实与方法的限制。有的人认为教学自由包括了“学习自由”，而有的人则将两者明确的区分开来加以认识。

我们认为，教学自由确实可以作为学术自由的一个组成部分，但是鉴于“教学”与“学术研究”是两种目的、性质及方法都很不相同的活动，因此，将教学自由完全置于学术自由之下，似乎不能够详细地认识教学自由。我们也认为，教学自由确实可以包含学习自由，因为“教学”最简单地理解就是师生之间的双边活动，因此教学自由自然包括了教师教的自由与学生学的自由。但是，鉴于教师的教与学生的学也是两类不同性质的活动，因此，不将教师教的自由和学生学的自由分别开来讨论，似乎也不能很好地认识每一种自由。我们因此赞成日本教育学家将教学自由看成是一种“职业自由”或“教授自由”，它不仅意味着教师在教学过程所享有的一系列权利，而且还指教师们在教学活动中所追求的一种自主思想或行为状态，同时也是他们自觉应用教学规律开展教学活动的状态或结果。

关于教师所享有的教学自由的范围或类型问题，世界性组织及各国的规定彼此之间有所不同。联合国教科文组织在一份文件规定教师享受的基本教学自由包括：“选择和使用教材的自由”、“选择教法的自由”、“参加课程、教材、教具开发的自由”。日本的兼之仁先生则将其划分为“教师个体”所行使的权力与“教师集体”所行使的权力两种类型。前者

① 转引自张宝昆：《人的因素对大学发展的影响》，《外国教育动态》，1998年第1期。

② 参见日本筑波大学教育学研究会编：《现代教育学基础》，钟启泉译，上海教育出版社，1986年，第443~445页。

包括：第一，授业内容的编制权（如制定授业计划，选择教学方法等）；第二，教科书的使用处置权；第三，辅助教材选定权（如辅助教材的编制、选择等）；第四，教育评价权；第五，生活指导权；第六，惩戒权。后者包括：第一，学校的教育课程编制权；第二，教育校务分工的自治权（如决定班主任、各种委员、各种班主任等）；第三，有关学生的学校措施决定权（如入学、转学、编班或插班、升级、毕业等）；第四，惩戒处分权<sup>①</sup>。比较而言，联合国教科文组织的规定主要是在教学活动的范围内进行的，而兼之仁先生的规定则涉及到了比较广泛的学校教育生活，因此要说他的分类是对教师“教育自由”的分类亦无不可。

由于“教育”概念本身的多义性和复杂性，我们不赞成将“教学自由”阐释为“教育自由”，主张在狭义的教学活动的意义上来讨论教学自由问题。因此，我们认为教师的教学自由主要包括：①理解教学目标的自由；②选择和使用教材的自由；③选择和编辑教学辅导材料的自由；④组织和管理课堂教学的自由；⑤选择合适的教学方式、方法或手段的自由；⑥在教学过程中进行教学评价的自由；⑦参加教学科研的自由；⑧参与各项教学制度制定的自由；⑨维护教学秩序的自由；⑩按照自己的理解讲解教学内容的自由。这些概括可能是不全面的，但是却反映了教学自由的丰富内容，是自由精神在教学各个环节的具体体现。

## （二）教学自由的必要性

为什么需要教学自由呢？教学自由对于教师而言是一种多余的东西还是必不可少的东西呢？不在这些问题上有一个起码的回答，教学自由就不可能得到切实的保障，也就不可能得到充分的实践。

首先，教学自由作为一种“职业自由”或“教授自由”，其存在的必要性就在于教学活动本身的要求，是教学活动在逻辑上和实践上之所以能够成立或发生的必要条件。教学，正如我们在前章所述的那样，是一种有意向的、有中介的、师生双边的和符合一定伦理规范要求的社会活动。这种社会活动是依赖于理性并最终指向学生理性发展的。而理性本身不仅意味着自由，而且追求着自由。因此，教学活动本身就是建立在活动主体的自由自觉基础上的。对于教师而言，没有他们自由自觉的思考、理解、选择和采取行动，就等于没有形成真正的教学意向，没有真正地理解教学内容，没有真正地构建教学关系，没有承担教学伦理的义务。简而言之，没有教师的教学自由，就没有真正的“教学”，有的只是

<sup>①</sup> 参见日本筑波大学教育学研究会编：《现代教育学基础》，钟启泉译，上海教育出版社，1986年，第445页。

照本宣科的“灌输”、盲目机械的“训练”和鹦鹉学舌般的“宣传”。

其次，教学自由作为一种“职业自由”或“教授自由”，其存在的必要性在于它是教师真正成为教学主体的必要条件。教师作为教学活动的主体，其意义是不言而喻的。即使是像杜威那样不遗余力提倡“学生中心”的人，也从来没有怀疑过教师在教学活动中的主体地位和作用，只不过对于其内涵的理解有所不同罢了。可以说，离开了教师这个主体，教学活动就不会存在或名存实亡。可是，教师究竟如何才能成为教学的主体呢？影响的因素自然是很多，但是其中有一个至关重要的因素就是教学自由。试想一下，假如一个教师在教学活动各个环节的行为都是被动的、服从的和被支配的，他/她怎么能够成为教学的主体？从另一个方面来说，教师作为教学主体的主体性的发挥程度与教师所享有的教学自由的程度是成正比的：当他们享受了比较大的教学自由的时候，他们就愈能够成为教学的主体或作为教学的主体发挥作用，反之亦然。

再次，教学自由作为一种“职业自由”或“教授自由”，其存在的必要性与教学活动本身复杂性密不可分。众所周知，教学活动尽管遵循一些一般的原理或原则，但是，具体教学情景中的教学活动是非常复杂的，可以说根本不存在一个统一的、固定的实践模式。不同的时间、空间、对象、材料、方法、语言等构成了五花八门的教學情景。在这种情况下，要求教师遵循一种统一的、固定的教学模式是根本不明智的，也是根本做不到的。要想使每一次的教学活动都能够达到它自身的目的，有助于学生的最大发展，就必须赋予教师以比较丰富的教学自由，从而使他们能够根据具体的教学时间、空间、对象、材料、方法、语言等选择合适的教学策略，达到预期的教学目的。任何干扰教师教学自由的做法，都可能使得他们的教学不能适应各种教学要素的变化，从而变得僵化起来，最终损害到学生的发展并进一步影响到教学目的的达成。换句话说，教学自由是教学艺术的根源，没有教学自由，就没有教学艺术，也就没有丰富多彩的教学风格。

最后，教学自由作为一种“职业自由”或“教授自由”，其存在的必要性还与教师所担负的教学伦理或责任有关。如上所述，自由是德性的基础，没有自由就没有德性。同样，在教学活动中，教师要想真正成为一种伦理的主体，即负载教学伦理责任的人，也必须有比较充分的教学自由。其中的逻辑也是很明显的：如果教师要对自己的行为负责任的话，那么他们的行为必须是自由、自愿和自觉的；如果他们的行为是被迫的，他们就不应该对自己的行为负责。对于教学活动而言，必不可少的是教师的内在责任，而要产生这种内在责任，教师必须具有起码的教学自由。

这就是说，给教师以教学自由，以便他们可以担负起教学的伦理责任；要求教师承担教学的伦理责任，就必须给予他们以教学自由。

### （三）教学自由的限度

如同学术自由一样，教师的教学自由也是有限度的。这种限度一方面来自教学活动自身的要求，另一方面来自于教学活动作为一种社会活动的要求。就前一种要求来说，教学自由不能阻碍教学目的的达成；就后一种要求来说，教学自由不能有害于其他的社会自由。我们也可以称前一种要求为教学自由的内在限度；称后一种要求为教学自由的外在限度。

具体说来，教学自由的内在限度包括：①教师作为一种专业人员，不能够误读或误解教学目标，教师有关教学目标的观念，应该允许公开的质疑和讨论；②教师作为受社会或国家委托的人员，不能够将自己的观点、价值观念或生活偏好作为向学生宣传的对象；③在教学内容中涉及到个人观点时，教师应该以客观的口吻加以叙述，不能够将其“神化”或“圣化”，更不得通过各种形式强迫学生将自己的观点看成是唯一正确的观点；④教师在选择和使用教材、教学辅导材料时不得接受经营者的任何贿赂，应该根据它们是否有利于学生的最大发展来判断，而不能根据它们是否能够给自己带来好处来判断；⑤教师在组织和管理课堂教学时，应该符合学生身心发展的规律，符合教学规律；⑥教师在选择教学方式、方法或手段时，应该既考虑到学生的认知特征，又考虑到教学内容的性质，还应该考虑到教学的有效性；⑦教师在对学生进行教学评价时，应该最大限度地发挥评价的发展功能；⑧教师参加教学科研不能够损害教师的日常教学工作，违背学校的教育教学和管理制度；⑨教师维护学校的教学秩序应该在法律许可的范围内行动；⑩教师在按照自己的理解讲解教学内容时，不以谋取自己的利益为目的。

具体来说，教学自由的外在限度包括：①教师在教学过程中只能带领学生进行理性的探险，不能够将教学场所当成是发表个人政见、牢骚、意见的场所，更不允许在课堂上鼓动学生进行反社会、反人类的恐怖或暴力活动；②教师在选择和使用教材、辅导材料时，不得有意地压制多样性观点或与自己的立场不一致的观点，教师有义务帮助学生了解在某个问题上各种不同的立场、观点或学说；③教师在组织和管理课堂教学时，不得以各种借口压制任何学生的思想自由和言论自由，要引导学生对自己的观点和他人的观点进行理性的探索；④教师在选择教学方式、方法或手段时，应该避免机械的灌输或单纯的训练，给学生以独立自由思考的空间与时间；⑤在进行教学评价时，不得以任何形式侵犯学生的

权利；⑥在从事教学科研时，应该遵循科学研究的一般规范，不得损害学生的尊严和利益；⑦参加教学制度的制定，也应该尊重和倾听不同的意见，应该在已有的相关制度框架下进行；⑧维护教学秩序，不能侵犯学生依法享有的受教育权与基本人身自由。

### 三、学习自由及其限度

#### （一）学习自由的概念

比起“学术自由”和“教学自由”两个概念来，“学习自由”是一个更少得到系统和明确阐释的概念。在洪堡（Humboldt, F. W. V.）看来，学习自由是指学生在专业学习上具有探讨、怀疑、不赞同和向权威提出批评的自由，有选择教师和学习内容的自由。在蒙台梭利看来，学习自由就是儿童的活动自由和发展的自由。在杜威看来，学习自由就是学生在力所能及和别人允许的范围内去自主探索什么事情能做什么事情不能做的自由。根据这些论述以及第一节对于自由的规定性定义，我们认为学习自由从主体上说就是学生享有的自由，或曰“学生的学习自由”；从内涵上说，学习自由同样有消极的和积极的两种解释：消极意义上的学习自由是指学生在整个学习活动中免于被强迫的自由；积极意义上的学习自由是指学生在整个学习过程中有权自主地做一些事情的自由。简而言之，学习自由可以表述为：学生在整个学习活动中自主思考和采取行动的内在思想和外在行为状态，以及与之相关并支持这种状态的一系列权利。

至于学习自由的种类，罗素将其划分为三种：“学与不学的自由”；“学什么的自由”；（学生）“观点的自由”<sup>①</sup>。罗素详细研究了资本主义的学校教育，认为几乎所有的学校教育都有一个“政治”的动机，“其目的在于加强国家的或宗教的甚至社会的某些集团，以便和其他集团竞争。主要地就是这个动机决定了所教的课程，决定某些知识应当提供，某些知识应受抑制，也决定了希望学生培养的思想习惯。对于培养心灵和精神的内在增长方面，却几乎什么也没有做。事实上，受教育越多的那些人通常在心理上和精神上越萎缩，他们缺乏冲动，只拥有某种机械的才能来代替生动的思想。”<sup>②</sup>因此，就儿童本身而言，应该有不接受教育或不学习的自由。罗素由此对“义务教育”的“强制性”提出了质疑。学什么的自由，就是选择学习内容的自由。为了比较好地实践这种自由，罗素认为首先要向学生提供结构性的课程，如经典著作、数学和科学等，

① 罗素著：《自由之路》（上），许峰等译，文化艺术出版社，1998年，第232页。

② 罗素著：《自由之路》（下），许峰等译，文化艺术出版社，1998年，第532页。

而不能像历史上自由教育论者那样提供“毫无联系的课程”；其次要在儿童达到14岁以后才广泛地实行；再次选择的范围应该从窄到宽；最后应该禁止学生选择那些对于他们的发展和整个社会发展来说毫无意义的内容，如鼓吹暴力、恐怖、阴谋、吸毒等的一些课程。观点的自由在罗素看来，是学习自由中最重要的一种自由，也是学习自由中“唯一一种不需要任何限制的自由。”就其内涵来说，主要是指学生在学习过程中自主地表达自己独特观点的自由，也就是他们的思想免于任何外在强迫、压制或灌输的自由。与此相关的还有他们“发问的自由”、“建设性怀疑的自由”等。除罗素的这些论述之外，联合国教科文组织注意到学生有“选择的自由”、“有权讨论那些支配他们权力与义务规则的自由”<sup>①</sup>等。

总结上述分析，我们认为学习自由就是人类的自由精神在学生学习活动中的体现，是一种在教师帮助下自愿、自觉和自我指导的学习状态或权利。具体来说，学习自由包括：①学与不学或继续与中止自己学习生涯的自由；②选择适合于自己发展倾向的学校、班级和教师的自由；③选择课程内容的自由；④在具体学习过程中独立思考、理解、表达，免于被作为“灌输”、“训练”和“宣传”对象的自由；⑤因为自己见解的独特性或不完善性，免于任何精神或肉体处罚以及不公正评价或对待的自由；⑥质疑教师观点或教材观点的自由；⑦作为平等的一员参与课堂教学并受到同等对待的自由；⑧在任何情况下，哪怕生活陷入赤贫之中，基本学习权利不被剥夺的自由；⑨在终身教育的时代，根据自己所处的不同情况在不同教育形式之间自由流动的权利；⑩参与讨论和决策一切有关自己学习事务（如入学、转学、评价、奖惩、课程改革、教学改革等）的自由。

## （二）学习自由的必要性

学习自由的必要性，如同学术自由的必要性与教学自由的必要性，既是来自于学习活动本身的要求，是学习活动得以顺利进行的一个必要条件，也是学生在学习活动中得以最大发展的条件以及整个社会与人类从学习中获得最大利益的条件。

首先，学习自由是学习活动本身的必然要求。从个体的角度来观察，学习活动是一种个体不断地建构和重构自己的经验结构从而提高自己适应和改造环境能力的活动；从人类的角度来观察，学习活动是一种最基本的实践活动，其目的在于改造人类自身从而更好地改造外在的环境。

① 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著：《学会生存》，华东师范大学比较教育研究所译，1996年，第263页。

因此，学习活动对于人类来说不仅是必要的，而且是必需的。人类也因此成为一种学习能力最强的动物。但是，无论是人类的学习还是个体的学习，都不是一种外在的过程，而是一种内在的过程。它是一种内在的思想交流、对话、质疑以及达成新见解的过程。这个过程就其实质来说，是自觉、自愿和自由的，任何外在的强迫都无助于启动和维持这一过程。从这个意义上说，真正的学习，就应该是自由的学习。学习自由是人类学习具有真正活动性质，体现人类类特性的基本条件。学习自由的丧失，学习本身就不再是一种充满理性愉悦的生活，而成为个体无尽的智力或心智的负担。学习自由的丧失，也就意味着学生在学习过程中被异化了，不再是学习的主体，而只是等待被种种知识、道德所规训的对象。学校，也就不再是生机盎然的学习场所，而成为加工社会机器上一个个“零部件”的“工厂”。

其次，学习自由是学习活动得以顺利进行的必要条件。维持学习的活动，无论是对于教师还是对于学生而言，都是一件非常重要的工作。因为，不能够做到这一点，学习活动就会中止。而维持学习的活动，涉及到许多的因素，如学习费用的支付能力、学习成就感的获得、强制性的学习制度等。在这其中，最重要的一种因素就是尊重和扩大学生的学习自由。这是因为学习自由有利于利用和激发学生的学习兴趣，使他们产生内在的学习动机，体验到学习的内在价值，从而有利于保持比较旺盛的求知欲和探究精神。相反，缺乏学习自由或压制学生的学习自由，学生的学习兴趣得不到尊重和激发，学习行为成为一种条件性行为，受制于外在的强迫或诱惑，学习的价值被理解为达到外在社会的目的，本该具有的求知欲与探究精神也变得无关紧要。可以认为，学习自由的匮乏或制度性压制，是导致学生厌学的又一个重要原因。

再次，学习自由有助于学生的最大发展。发展是学习的目标，这是没有什么疑义的。但是，发展总是学生个体身心各个方面潜能的自我实现，是沿着一种内在的独特的确定性进行的。实事求是地说，对于学生这种内在的发展秩序，人类迄今为止所知甚少。因此，只有给予每个学生以充分的学习自由，他们的身心各个方面那种潜在的发展倾向才能够表现出来，从而沿着一条自我实现的道路前进，并有利于教师的学习指导。如果在学生学习的过程中，介入了过多的外在干预或盲目的力量，将我们自己所理解的发展道路或方向机械强加于每一个学生，那么就很可能偏离了他们的本性或心智所指引的方向，使他们成为我们所希望的人，而不是他们自己所希望的人和他们自己能够成为的人。现实生活的经验也说明，名义上为了学生发展的强迫学习，不仅无助于学生的发展，

甚至会有害于学生的发展。受到这种教育对待的学生在其后来的生活中往往要花费相当长的时间来寻找最适合于自己的发展方向。

最后,学习自由有利于整个社会与人类从学习活动中获得最大利益。从历史上看,没有自由的学习也可以使社会和人类受益,但是这种益处主要表现在对传统的顺从、对权威的服从和对正统的信奉,表现在学生思想的标准化和心灵的僵化,并由此表现在社会传统秩序的维护或现实社会秩序的稳定上。但是,这种收益是短暂的,是以牺牲个体、社会和人类的创造性和生命活力为前提的,是有利于少数统治阶级而不是有利于全体人民的。从性质上说,这种收益只是有助于维护少数人的专制而不利维护多数人的利益因而是与民主社会的要求根本违背的。民主社会所需要的人,不是僵化、刻板、唯命是从的人,而是有着自己独到的见解,对他人的观点具有理性的质疑精神,思想开放,永远对未知的世界充满兴趣的人。这种人,只有在自由的学习活动中才能培养起来。因此,自由的学习,不仅对于个人而言,而且对于开放的和民主的社会及其未来而言,都是必不可少和至关重要的。如果考虑到当前个人、社会和整个人类所面临的问题大多数是他们从前所未遭遇的新问题,那么鼓励年轻人自由学习、自由思考和自由交流就更其重要。只有这样,才能够使他们为日益复杂的世界和生活做好准备。尊重、捍卫和促进学生的学习自由,因而也就具有了更为丰富的社会和政治意义。

### (三) 学习自由的限度

学习应该是自由的,学习的自由也是有限度的。没有任何一个提倡学习自由的人不非常明智地指出学习自由的限度。蒙台梭利说,“孩子的自由,就其限度而言,应在维护集体利益范围之内;就其行为方式而言,应具有我们一般所认为的良好教养。因此,只要孩子冒犯或干扰他人,有不礼貌或粗野行为,就应加以制止。”<sup>①</sup> 罗素也认为,“儿童必须或多或少地听命于他们的长者,而不能使他们自己成为自己利益的保护人。在教育中权威在某种程度上是无可避免的,施教者必须找到按自由精神来行使权威的途径。”<sup>②</sup> 因此,学习自由不等于教师对学生的放纵或完全不负责任,让学生想干什么就干什么,想怎么干就怎么干,想什么时候干就什么时候干。学习过程中的自由与权威、自由与纪律、自由与指导都是不可分的。

① 蒙台梭利著:《蒙台梭利幼儿教育科学方法》,任代文主译,人民教育出版社,1993年,第107~108页。

② 罗素著:《自由之路》(下),许峰等译,文化艺术出版社,1998年,第530页。

学习自由首先需要教师的指导。这是学生的学习自由与一般成人的学习自由有着根本差别的地方。在学校情景中，学习自由首先需要教师的指导意味着：第一，学生不能滥用自己的学习自由，使学习行为有害于自己的身体和心理健康，有害于自己未来有价值的发展。正是在这个意义上，他们不能够去学习吸烟、吸毒、斗殴、黑客攻击、作弊、搞迷信活动以及发动自杀式攻击等一些事情。教师应该保证学生自由选择的学习内容都是有益于其身心健康和未来发展的，都是有利于社会公共利益的维护和增加的。第二，学生的学习自由不能够妨碍他人的学习自由，学生所选择的学习方法或手段不能干扰他人的学习。第三，学生所使用的学习自由应该是以提高他们的学习积极性和学习能力为目的的。如果学生自主选择了死记硬背的方法，那么教师应该加以干涉，并帮助他们改进。第四，自由学习过程中出现的分歧、冲突不能够以非理性的方式加以解决，而应该在教师指导下以理性的方式加以解决。第五，学习自由不能够违背一定文化传统中人们所公认的教学伦理，教师应该指导学生将学习自由建立在一定的教学伦理基础之上。

学习自由其次受到儿童已有认识水平的限制。对于学生而言，无论是对学习内容选择，对学习方法的选择，还是在学习过程中发表自己的见解，都会受到他们已有认识水平包括认识模式的限制。学生们在学习过程中所做出的种种选择，都是在他们已有认识经验基础上进行的，不可能跳出他们已有的认识经验背景。因此他们的选择是有前提的，有条件的，因而也是有限制的。六岁的孩子不可能选择高等数学作为自己学习的内容，因为他/她根本不会懂得它的意义或价值，也没有能力去完成这种学习任务。同样，他/她在课堂上也不会发表激烈的政治言论，因为他/她还根本不知道政治是什么。所以，学习自由尽管意味着学生可以自由学习、讨论、质疑、发言，但是他们实际上是不可能做到“完全自由”的。同样，教师在指导学生自由学习时，也应该考虑到他们的身心特点和认识经验，不要让他们去学习那些与他们的年龄和认识经验根本不符合的东西。

最后，学习自由还受到学习纪律的限制。学习纪律是对学生学习活动的基本要求，是为了促进他们的学习而设立的，如“按时上课”、“认真听讲”、“按时完成作业”、“提问时先举手”、“不准在课堂上大声喧哗”、“做实验时要认真观察”等。学习纪律本身是一种规训的手段，看起来与学习自由的精神不相吻合。实际上，却并不尽然。人们一般认为，学习纪律可以分为两种：一种是自觉纪律，另一种是强迫纪律。自觉纪律是建立在学生自觉自愿的基础上的，因而是与学生的学习自由不违背

的，甚至可以说是学生学习自由的保护者；强迫纪律则根本无视学生自己的理解和需要，因而是与学习自由相违背的，是从根本上有害于学习自由的。尽管强迫纪律看起来更具有规范作用，但是它的作用是不会深达学生的内心，因而也不会是持久的。一旦学生离开了强迫纪律所控制的范围，他们就不再表现出良好的纪律精神。为了能够使学习自由得到自觉纪律的保障，学校与教师应该检讨所有的纪律措施，看看哪些是与学习自由精神相一致的，哪些是与它不相一致的，改正那些不一致的，强化那些一致的，从而使得纪律不仅能够保障学习自由，而且能够促进学习自由，使学习活动真正成为符合人的本性的自由自觉的活动。

## 第七章 民主与教育

236

民主与教育的关系问题，是一个非常重要的教育哲学主题。在我国 20 世纪的教育哲学史上，人们对于这个主题的研究是不充分的。在西方学术领域中，教育哲学家们对这个问题的研究，比起政治哲学家们对于“民主”问题的研究来说，也是非常不充分的。杜威的《民主主义与教育》一书，尽管是以“民主”与“教育”的关系为题，但是其研究过于宽泛，未能涉及一些深层的理论问题。因此，深入地研究“民主”的概念、民主与人生、民主与教育、民主与社会的关系问题，反思民主实践对于教育所提出的要求以及教育实践的民主品质，探讨民主公民的素质结构以及民主教育的性质和目的，分析教育民主化所面临的理论问题，不仅是我国教育哲学未尽的任务，也是 21 世纪世界政治哲学不可忽视的使命。

### 第一节 民主与人生

研究民主与教育的关系，首先要研究民主与人生的关系问题。这是因为：民主之所以与教育有关联，根源在于民主与人生有关联；教育是以人生为本的，因此教育想要增加个人的福祉，就必须认识、分析和反思一切与人生福祉有关系的存在。将民主与人生的关系放在本节进行讨论，还有一个原因是：人们，包括一些政治哲学家、新闻记者、大中小学教师等，经常有意无意地将民主看成是一种与个人福祉无关的纯粹政治事实或事件，因而对于民主显得漠不关心，这从根本上降低了人们的民主政治需要，也动摇了人们建设民主政治、捍卫民主权利的决心。通过对民主与人生关系的考察与辩护，试图使每一个现代公民意识到：民主，不是别人的事，而是我们自己的事；民主，不是个体幸福生活的奢侈品，而是个体幸福生活的必需品。

## 一、什么是民主

### (一) 日常生活中的“民主”用法

在日常生活中，“民主”是一个高频词。例如，在国家的政治生活中，人们会经常提到“建设高度的社会主义民主政治”、“建设一个高度民主、富强的社会主义新中国”、“每一个公民都可以行使自己的民主权力”等；在一般的社会生活中，我们也经常听到诸如“要加强对于政府机关的民主监督”、“师生之间的关系应该是一种民主的关系”、“爸爸妈妈待我很民主”等。在这些“民主”的日常用法中，有的是“作为一种政治制度的民主”，有的是“作为一种权利的民主”，有的是“作为一种管理措施的民主”，有的是“作为一种社会关系的民主”，还有的是“作为对某种社会关系评价的民主”。这些用法之间显然存在着比较大的差别，反映出“民主”这个词比较复杂或丰富的内涵。如果有谁想从这些不同的用法或内涵中找出一种“标准用法”或“共同本质”，那他/她一定是会比较失望的。

但是，透过这些多样的用法与丰富的内涵，我们还是可以看到日常生活中人们关于“民主”的一些“有限共识”。首先，不管人们在有关民主的理论与实践问题上存在多大分歧，他们几乎一致同意，“民主”是一个褒义词，而不是一个贬义词；其次，不管人们在何种语境下使用“民主”一词，他们都承认，“民主”是对于“强者权力”的一种限制，或者反过来说，民主是对于“弱者权力”的肯定与保护。从这个意义上说，“要民主”的呼声与“不民主”的抱怨，也往往来自于社会的弱势群体。再次，人们都意识到，无论在哪一个领域，“民主”都不是一种静态的结果，而是一种动态的过程，不是一种对现实的简单肯定，而是一种对未来的美好畅想。这就是说，人们认识到，民主，不是一种恩赐之物，而是需要经过不断地努力才能逐步实现和不断扩展的。

上述这些最低限度的共识并不表征“民主”概念的共同本质，但是却构成了人们日常生活民主化的认识论基础。只不过，这个基础还比较薄弱，有可能导致日常生活民主化过程中一些矛盾。例如，既然“民主”是一个褒义词，那么为何“大民主”或“资产阶级民主”却受到人们的批判呢？“民主”作为褒义词，究竟是指它的“名”还是指它的“实”？或者是同时包括了它的“名”与“实”？“民主”作为对“强者权力”的限制，其本身的合法性在什么地方？“限制”的具体内涵又是指什么？是“削弱”、“抑制”，还是“分享”？民主作为一种过程或理想，有没有适当的边界？民主是不是可以适用于私人领域？像这些问题，都不是常识层面上可以解决的，需要进行深入的理论探讨。

## (二) “民主”的词源

“民主”一词，在英语中是 democracy，来自古希腊文 *δημοκρατία*，16 世纪由法语的 *democratie* 引入英语。众所周知，在古希腊众多的奴隶制城邦国家中，不仅有君主政体、僭主政体（以武力夺取政权而建立的一种个人统治形式）、寡头政体（由贵族中少数人掌握政权）和贵族政体（由元老院或贵族会议掌握政权的统治形式）等，还有一种由城邦的全体公民组成的公民大会或人民大会为最高权力机关的统治形式。这种统治形式在公元前 6~4 世纪的雅典最为典型。雅典国家的平民在和贵族的斗争取得胜利之后，先后经过两次重大改革，以定期召开的全体公民大会为国家最高权力机构。公民大会闭会期间，则由十个按地域分成的选区选出的代表组成“五百人议事会”执掌国家政权。Democracy 就是由 *demo* 和 *kratos* 两个词根组成的，前者的意思是“地区”或“人民”，后者的意思是“统治”或“权力”。所以，从词源上看，“民主”一词在开始的时候，就意味着“由人民直接地或通过分区选出的代表来治理或统治国家”，即“人民的统治”或“人民的权力”。

在我国古代典籍中，“民主”一词也屡见不鲜，但通常意义上并不指“人民的统治”或“人民的权力”，而是指“民之主”、“民之君”，即人民的“君主”、“父母官”或“管理者”。例如，《尚书·多方》中曾有“天惟时求民主，乃大降显休命与成汤”之类的话；《左传·襄公三十一年》中有“赵孟将死矣，其语偷，不似民主”之类的话；《三国志·吴·钟离牧传》中有“仆为民主，当以法率下”一类的句子。《辞海》对于“民主”进行了如下的解释：“①原意指人民的权力。②庶民之主宰。”这两项释义分别反映了西方和中国“民主”概念的不同起源。不过，在今日的中国，受到自“五四运动”以来民主思潮的影响，人们已经很少将“民主”看做是古典意义上的“民之主”、“民之君”了。但是，由于受长期的古代社会政治文化的影响，个别人还仍然将“民主”朴素地理解为由“民之主”、“民之君”所延伸出来的“为民做主”，理解为一种对于政治家或管理者的道德要求或建议。显然，这种理解根本上是与“主权在民”的民主思想格格不入的，其实质是“主权在我”的封建专制思想。

此外，从词源上看，西方古典的“民主”概念与我国古代的“贵民”思想也有根本的差别。众所周知，中国古代有“重民”、“贵民”、“保民”、“乐民”等思想传统。早在西周时期，周武王姬发就曾经说：“天视自我民视，天听自我民听。”意思是说，作为君王，应该重视倾听人民的意见，反映人民的疾苦。孟子不仅明确地提出了“民为贵，社稷次之，君为轻”的主张，而且具体提出了“保民而王”、“乐民之乐”、“忧民之

忧”、“博取众议”等建议；唐太宗还形象地将君民关系比喻为“舟”与“水”的关系，认为“水能载舟，亦能覆舟”。历史上，有人将这种古代社会的“重民”、“贵民”等思想直接等同于西方的民主思想，认为民主制度在中国已有几千年历史，无暇外求。1913年，袁世凯就说，“民主二字，考诸典籍，曰天视自我民视，天听自我民听；又曰民为邦本；又曰民为贵。是即往代虽无民主之形式而已具民主之思想。”<sup>①</sup>其实，不仅是袁世凯这么认为，一些著名的学者也这么认为。钱穆在《国史大纲·引论》中提出，中国自秦以降的二千多年，一直实行着一种“中国式的民主”，其主要的内涵包括：考试制度和铨选制度。考试制度使得优秀的平民有参政机会；铨选制度通过对各地官员的考核和淘汰选贤任能，体现“天下为公”的民主精神。应该说，袁世凯和钱穆的背景与动机均是不同的，前者是想通过将“民主”与“贵民”混淆起来，从而为自己在民主时代复辟帝制作准备；后者则是试图描述中国古代政治文化之特殊性或有价值的地方，不肯在此方面盲目地以西方“民主”为标准。但是，无论如何，将西方民主与中国古代“贵民”思想或选贤任能的机制等同起来是根本错误的。

### （三）不同政治哲学中的“民主”概念

不同历史时期、不同政治哲学派别对于“民主”概念的界定或阐释是不同的。这种不同，反映了定义者或阐释者各自不同的社会地位、政治立场或政治理论偏好。概括地了解他们所提出的“民主”概念以及彼此之间的差异，有助于我们发现“民主”概念所可能存在的逻辑矛盾及其所引发的现实困惑，从而以一种比较理性的方式对待“民主”。

对“民主”概念的最早阐释和批评来自于柏拉图和亚里士多德。他们都是雅典社会民主政治的亲历者和见证人，因而他们对于“民主”的叙述、质疑和辩护具有非常重要的意义。经历了苏格拉底审判的柏拉图，对于“民主”深恶痛绝，将“民主制”与“寡头制”、“财阀制”、“僭主制”等并列加以反对，认为“民主”就是“不加区别地把一种平等给予一切人，而不管他们是不是平等者”，其结果是：政治生活中本应该有的理性被民众的冲动、情绪和偏见代替，真正有智慧的少数人被目不识丁的民众通过民主的程序加以边缘化，社会的凝聚力、秩序以及正义受到根本的破坏。亚里士多德和柏拉图一样，也对民主制度抱怀疑态度。他概括了民主制度的两个基本原则——“自由”及“按照你喜欢的方式来生活”。根据“自由”的原则，民主制度要求：第一，轮流统治和被统

① 转引自张湘霓等著：《民主问题纵横谈》，河南人民出版社，1986年，第23页。

治；第二，数量上的平等。这两项设计保证权力始终掌握在人民（即“多数人”）的手中，公共决策始终反映人民的意志。根据“按照你所喜欢的方式来生活”的原则，个人则不受任何他人或党派的奴役，从而最大限度地降低民主制度所带来的风险或危险，也最大限度地保证“平等”原则的实现。亚里士多德担心，根据上述两项原则，民主制度会导致一些逻辑的矛盾与实践的困惑，如“平等”与“自由”之间的矛盾、大多数的穷人比少数的富人在政治生活中更有自主权等。正是由于这些担心，亚里士多德没有将民主制度看成是最美好的或值得优先选择的政治制度。

18世纪的欧洲思想家对古代的“民主”概念进行了新的阐释与限定，使之更容易为现代社会的人们所认同和实践。孟德斯鸠改造了亚里士多德的“数量原则”，代之以“质量原则”——衡量一个国家的政治制度是不是民主的，关键不是看其政权是否掌握在全体人民的手中，而是看权力是如何由政府实施的。他提出了众所周知的“分权”思想，即将国家的权力区分为“行政权”、“司法权”和“立法权”。没有实施分权的国家就是专制国家；实施了分权的国家才可能是民主国家。根据这种思想，孟德斯鸠进一步论述了“公开选举”、“公民德性”对于民主政治的重要意义，将规范公开选举的“选举法”看成是民主政治中最根本的法律，将公民德性如对法律的爱、对祖国的爱、平等及节俭等看成是民主政治的重要支持。尽管孟德斯鸠本人并不热衷于民主政治，但是他的这些论述为现代民主政治奠定了思想基础，提供了值得讨论的话题。同时代的卢梭不赞同孟德斯鸠的“民主”观，认为重视权力实施的方式固然重要，然而弄清楚国家权力的合法性来源尤其重要。民主，不仅仅是一种权力实施的技巧，它是对国家权力合法性的一种说明。卢梭发挥了古典“民主”概念中“人民主权”的思想，认为“人民主权”即是反映了“人民意志”的权力。“人民意志”是指“公意”而非“众意”。两者的区别在于：“公意”是着眼于“公共的利益”，“众意”是“个别意志的总和”。建立于“公意”之上的“民主”有助于通过增进公共利益而增进每一个人的利益；建立于“众意”基础上的“民主”则不过是“个人私利”或“党派私利”之间的妥协机制。卢梭所强调的“民主”即为“建立于‘公意’之上的民主”。为此，他反对孟德斯鸠所提出的“代议制”或“间接民主”（indirect democracy）——人民通过选举代表而行使自己的民主权力，提出主权不可“转让”、“代表”或“分割”的思想，提倡一种公民直接表决式的“直接民主”（direct democracy），以防止“人民的主权”被议员或代表们滥用、篡夺或架空。

卢梭对于代议制的批评以及关于“公意”与“众意”的区分无疑是

精辟的，然而，18世纪末和整个19世纪的民主实践却并没有听从卢梭的教导，相反，却对孟德斯鸠的民主观有着普遍的好感。麦迪逊（Madison, J.）、边沁（Bentham, J.）以及密尔都认为，直接民主是不可取的，议会民主或间接民主是唯一可行的，三权分离是必须的，人民代表可以合法地行使国家职能，定期选举、派系斗争、秘密投票等都是防止出现绝对权力或政治腐败的制度性基础。然而，托克维尔（Tocqueville, C. A.）却通过“多数的暴政”这一概念从另一个角度为卢梭辩护。他指出，民主制度有其优越之处，也有其不足之处。而民主制度的所有不足之处，都是由于“多数权力”或“多数权威”的不断扩张而引起的。“当一个人或一个党在美国受到不公正的待遇时，你想他或它能向谁去诉苦呢？向舆论吗？但舆论是多数制造的。向立法机构吗？但立法机构代表多数，并盲目服从多数。向行政当局吗？但行政首长是由多数选任的，是多数的百依百顺工具。向公安机关吗？但警察不外是多数掌握的军队。向陪审团吗？但陪审团就是拥有宣判权的多数，而且在某些州，连法官都是由多数选派的。因此，不管你所告发的事情如何不正义和荒唐，你还得照样服从。”<sup>①</sup>其恶果是：（1）促使了立法者及行政官员的专断和滥用权力；（2）给自由特别是思想自由带来“致命的危害”；（3）形成了趋炎附势的国民性。他主张，民主的最终目的应当是保护少数和个人的权利；如果出现了这种“多数的暴政”，那么少数人或个体可以使用“人类的权力”去反对“人民的权力”，防止多数人或强者利用“人民”的名义来欺侮少数人或弱者。托克维尔的这段论述，引起了20世纪政治哲学家关于民主实践中少数人“不服从”权力的研究。

20世纪政治哲学中的“民主”概念得到了更进一步的研究，但没有迹象表明达成了更多的共识。杜威在谈及“民主的理想”时认为，“民主主义<sup>②</sup>不仅是一种政府的形式，它首先是一种联合生活的方式，是一种共同交流经验的方式。”<sup>③</sup>基于共同利益基础上的“联合生活”与基于“自由”基础上的“经验交流”，被杜威看成是民主社会的两个重要特征。很明显，杜威心目中的“民主”，已经从一种单纯的“政治民主”拓展为“社会民主”，从一种政治的架构转变为一种生活的态度。与杜威这种将民主“泛化”的路线相反，韦伯和熊彼特（Schumpeter, J.）则希望走一条“窄化”的路线。他们的研究认为，古典的“民主”概念是模糊不

① 托克维尔著：《论美国的民主》（上），董果良译，商务印书馆，1988年，第290页。

② 或译“民主”——引者注。

③ 杜威著：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社，2001年，第97页。

清的，因而也是非常有害的。“民主”“充其量不过是选择决策者并制约其过分行为的手段。”<sup>①</sup>“议会”则不过是供领袖人物说明、讨论和辩论其公共政策以便为群众所“同意”或“接受”的场所，并不是什么“人民”通过其代表行使“主权”的地方。因此，“民主”，只不过是投票的手段来实现政治决策的一种制度安排。在这个过程中，重要的不是投票者，而是竞选者。韦伯和熊彼特的这些论述使得他们同时代和稍后的政治哲学家们将更多的注意力集中在“作为程序的民主”研究方面。当代颇有影响力的政治学者亨廷顿（Huntington, S. P.）就接受了这种程序性的定义，认为“民主政治的核心程序是被统治的人通过竞争性的选举来挑选领袖”<sup>②</sup>，并在自己的研究中根据程序民主的程度来确定世界各国政权的民主化程度。

综合上述三个方面的分析，我们认为，“民主”的概念有着十分复杂的内涵，在不同的语境中有着不同的用法。这些用法大致可以概括为下面几种：第一，作为一种“政体”的民主。在这种意义上，“民主”指的就是“人民的统治”或“人民的权力”，是与“专制政体”、“君主政体”等相对而言的，其权力的合法性来源于“民意”（“公意”或“众意”）而不是“天意”、“教皇”、“个人权威”或“军事恐怖”。因此，“政府”只不过是人民设立并通过其代理人来反映、体现、协调和实现民意的代理机构，必须对人民负责，忠诚于人民，服务于人民。相对于民意或人民的权力而言，政府的权力不是无限的，而是有限的。政府本身，也只是人民自我管理的一项制度试验，因而是可以不断地加以变更的。第二，作为一种“程序”的民主。在这种意义上，“民主”是指人民在公共政策领域中表达自己意愿行使自己主权的一整套程序或方法，如“投票”、“辩论”、“监督”、“协商”、“妥协”、“不服从”等。作为一种程序的民主既是根植于作为一种政体的民主，同时也是作为一种政体的民主的保障，所以孟德斯鸠才将选举法看成是民主政治的根本法律。第三，作为一种“生活态度”的民主。在这个意义上，“民主”意味着“开放”、“宽容”、“平等”、“尊重差异”等个性品质，与“霸道”、“蛮横”、“狭隘”、“自我中心”、“强词夺理”、“强差人意”等个性品质相对而言。作为一种生活态度的民主是前两种意义上的民主精神在日常生活各个方面的表现，是人类社会民主化的最好见证，同时也是实现政治民主

① 赫尔德著：《民主的模式》，燕继荣等译，中央编译出版社，1998年，第200页。

② 亨廷顿著：《第三波——20世纪后期民主化浪潮》，刘军宁译，上海三联书店，1998年，第4页。

所必须的一些公民素质。

## 二、民主与人生

在讨论了“民主”的概念以后，接下来要讨论民主的价值，既包括民主对于个人的价值，也包括民主对于社会的价值。从一些政治哲学的著作来看，思想家们关于民主价值的讨论并不十分充分，似乎民主的价值是不言而喻的。然而，通过历史上民主的真实遭遇，我们可以发现，许多时候许多人对于民主的价值并不是十分清楚。有些人认为实行民主会带来社会的动乱；有些人认为民主无助于改变自己的生存境况，所以根本就不参加民主选举；还有些人认为民主对于一个经济发展水平不高的国家或地区来说根本就是一种奢侈品。通过理论的分析而回应这些质疑是政治哲学的重要任务，也是教育哲学的重要任务。

### （一）民主是自由的保障

自由对于人类来说是可贵的，不自由的状态是一种非人的状态。尽管现实生活中的人总是受到种种的奴役，但是他们的心中无时不向往着自由。追求自由是不易的，然而要保卫自由尤其不易。历史上威胁人类自由的因素有许多，其中最长久、最重要的因素就是专制制度或各种形式的暴政。在专制制度或暴政下，人们的肉体 and 思想同时受到严密的监视，稍有“越轨”便会受到严厉的惩罚。可以说，专制制度或暴政是自由的“死敌”，对自由充满恐惧，因而也极力地限制甚至摧残自由，使得整个社会处于一种噤若寒蝉的奴役状态。毫无疑问的是，人类要真正地追求自由、保卫自由，在制度设计上就必须选择民主制度而不是专制制度或暴政。关于这一点，就连不十分赞成民主制度的亚里士多德也承认。他说，“只有在这一制度下，人们才能够分享自由；因为在他们看来，任何民主制度都具有实现其目标的自由。”<sup>①</sup>阿克顿在谈到民主的价值时更明确地指出，“人类为什么需要民主？因为民主意味着让人民大众享有自由。哪里不存在强有力的民主制度，哪里就不存在强有力的自由。”<sup>②</sup>

民主能够成为自由的保障，这是因为民主本身是以个体自由为前提的。只有社会中每一个人都能够自由思考问题和自由表达自己观点时，“民意”才是真正的“民意”，以民意为基础的民主制度才能真正地建立起来。用利诱、胁迫、恐吓或欺骗的手段，只能造成虚假的“民意”，建立于其上的民主制度也只是虚假的“民主”制度。这就意

<sup>①</sup> 转引自赫尔德著：《民主的模式》，燕继荣等译，中央编译出版社，1998年，第22页。

<sup>②</sup> 阿克顿著：《自由与权力》，侯健、范亚峰译，商务印书馆，2001年，第369页。

意味着，要真正实施民主制度，就必须切实地保护和扩大个体的自由，而不是千方百计地压制和摧残个体的自由。所以，民主制度无论是对于个体自由还是对于人类自由来说，都是最好最可靠的保障。从某种程度上说，一个社会的民主化程度与个体或人类自由化程度是成正比的，反之亦然。因此，如果一个人关心个体的自由，把个体的自由当成是种种美好生活的基本原则，那么，他/她也应该同样地关心民主，并自觉地成为一个民主主义者。

## （二）民主是德性的基础

人总是要过一种有德性的生活，否则人与动物之间便没有什么实质的区别。德性是人性的核心。然而，人的德性却是与人的自由密切联系在一起的，离开了人的自由特别是内在自由，就没有什么真正的德性。原因在于：德性本身就是一种自由实践，而不是在外界诱惑或强迫下完成的条件性行为。也就是说，人的德性是以人的自由特别是人的内在自由为条件的，如果人们失去了这种自由，那么他们就不应该对自己的行为负责，他们的行为也就不能算是“自觉的行为”，从而也就没有真正的德性可言。而自由又是由民主制度加以保障的，因而德性也同样是以民主制度为基础的。尽管民主本身不属于德性范畴，但是却为人们成为真正有德性的人提供了良好的社会政治条件或环境，有利于德性的生成和发展。

如果将专制制度与民主制度对于德性的影响加以比较，就更能够说明民主对于个体德性之必要性。大量的历史事实和研究都表明，在专制制度下，无论是统治者还是被统治者，都不能自由表现自己最真实的内心世界。人们的一言一行，都要看是否符合专制制度的需要。通常的情况下，他们所说的，不是他们所想的；他们所做的，不是他们所愿的。他们所表现出来的所谓德性也是为了避免或保护他们自己的利益不受侵害，而不是出于个体内心的自由选择。例如，一个下属可能对于他的上司有所不满或怨恨，但是因为他的上司掌握着生杀大权，因而这个下属不仅不能合法地表现出他的不满或怨恨，甚至还要表现出对其上司的“尊敬”、“礼貌”、“友谊”、“忠诚”等。这种非发自个人内心选择的所谓德性，已经失去了德性的本真意义，蜕变为一种“社会生活术”。因此我们可以说，专制制度扼杀了人们的德性。在人类历史上的所有专制时期，人们在公共生活领域中所能见到的除了谎言、恐惧、欺骗、阴谋、自私、虚伪以外，就再没有别的什么东西。而民主制度，则为一切的美德敞开了大门。在民主制度下，一个人不会因为说了什么错误的或者不得体的话而感到恐惧，也不用因为表达了个人的利益诉求而受到指责，更不会

因为怀有歧见而被视为“异端”。每一个人都可以在法律的框架内，光明正大地活着；每一个人都可以最真实地表现出自己的道德愿望，进行独立的道德判断，开展最自由的道德实践。

### （三）民主尊重个性的多样性

人的存在是一种独特性的存在，每一个人及其生活都是非常独特的。这种独特性是人之所以为人的一个重要特点。动物没有独特性，相同物种的动物总是有着相同的生活习性和机体需要。因此，尊重人的独特个性，从某种意义上说，就是尊重人本身。保持人的独特个性，也就保持了人的一项基本存在特征。个性的丧失对于人来说是一种非常不幸的事件，是人的异化或堕落。呼唤和捍卫人的个性，是自古以来人道主义的基本要求。

然而，人类个性的历史命运是极其坎坷的。在原始社会，人们根本没有什么个性可言，所有的人都从属于他们所生活的氏族社会，彼此之间除了自然的差别以外，恐怕没有任何的差别。他们是同质的，而非异质的。他们身上的社会性就是他们全部的“个性”。正如恩格斯所说，“这个时代的人们，不管在我们看来多么值得赞叹，他们彼此并没有什么差别，用马克思的话说，他们还没有脱掉自然发生的共同体的脐带。”<sup>①</sup>阶级社会的产生，第一次使得人们意识到个性的存在。但此时的个性，却并非是普通大众可以享有的，只是统治者的专利或特权。对于广大的被统治者而言，个性不仅是无益的，而且也是有害的。因为专制的暴君根本不喜欢有个性的人，因此通过种种隐性的或显性的制度来压抑和摧残人的个性，最终形成了“万马齐喑究可哀”的局面。只有到了现代民主社会，人的个性及其多样性才得到真正的尊重。这是因为，“没有多样性，民主就很难与大众暴政相区别”<sup>②</sup>。民主制度不仅认可个性的多样性，包括个人需要、利益、价值、意见等的多样性，而且还尊重、保护种种的多样性不受到任何外在个人或制度因素的威胁。在民主制度中，每一个人都有权力在法律的框架内表达个性化的声音，并为自己的个性化要求、判断和行为进行辩护。在民主社会的各种机构中，一个有个性的人是不会受到冷遇、排斥和打击的，相反，是建设民主社会的积极力量。

民主社会尊重和保护人的个性多样性，其目的是要培养人们的自治意识和能力。“‘自治’意味着人类自觉思考、自我反省和自我决定的能

① 《马克思恩格斯选集》第四卷，人民出版社，1972年，第94页。

② 邓正来、亚里山大编：《国家与市民社会》，中央编译出版社，1999年，第364页。

力。它包括在私人 and 公共领域中思考、判断、选择和根据不同可能的行动路线行动的能力。”<sup>①</sup> 这种自治的意识和能力也可以称为“个人自主性”（personal autonomy）。这是一个当前英国政治哲学和教育哲学中非常时髦的概念。人们之所以要提出这个概念，是想借这个概念来表达新的民主化进程对于普通百姓自治意识、责任意识和公民意识的希望。许多人认为，自治意识、能力或个人自主性是民主公民的基本素质要求。一个在思想上、行动上缺乏个人自主性的人，容易成为大众媒体、政治宣传、法西斯主义以及个人情欲的牺牲品，以至于不能很好地承担建设民主社会的神圣责任。在这种认识下，培养青少年一代的个人自主性，就成为英国新时期教育哲学的最强音。

#### （四）民主有助于健康人格的形成

民主是自由的保障、德性的基础，并且尊重个性的多样性，自然就会有助于人们形成健康的人格特点，如“正直”、“宽容”、“平等”、“开放”、“理性”等。正直或正派，是一种极其重要的人格特征，其主要表现就是人们在日常生活中能够做到光明正大、敢做敢为、诚实率真。这些在专制社会中是做不到的，而且即便是做到了，也有可能招致危险或灾难。我国封建社会政治生活中不乏直言进谏、心胸坦荡的正直之士，但更多的是一些趋炎附势、颠倒黑白、欺上瞒下的奸诈之徒。就是民间社会也形成了“祸从口出”的认识，它奉劝人们不说话，少说话，如果碰到非说不可的情况，就说无关痛痒的话，甚至说假话，从根本上动摇了正直的心理基础。宽容作为一种人格特征对民主社会也是极其重要的，其实质就是孔子提出来的“和而不同”。但是，在封建社会中，真正能够做到宽容的人很少，更多的人形成了“同而不和”、“睚眦必报”的心态。至于“平等”的精神、“开放”的心态和“理性”的意识，就更是封建专制制度下所缺乏的。社会上流行的是“三纲五常”、“唯我独尊”和“唯书、唯上、唯大人之言”。长期生活在这种制度下，人们形成了小心翼翼、唯唯诺诺、沉默寡言、心胸狭窄以及明哲保身等人格特征。这些人格特征尽管有助于当时人们的生存，但是从总体上说，它是病态的，是与人的本性要求不相适应的，是以降低生命的生机和活力为代价的。民主制度有助于从根本上铲除形成这些病态人格的社会政治基础，使每一个人都能积极地参与到社会公共生活里来，都能够自由地表达自己的意见，自主地决定自己的事务，平等地与其他人交流自己的观点，不断加深与他人之间的理解，用公开的、和平的方式解决彼此之间的冲突。一

① 赫尔德著：《民主的模式》，燕继荣等译，中央编译出版社，1998年，第380页。

言以蔽之，无论在私人领域还是在公共领域中，民主制度有助于一个人都能真正地作为他自己和人类尊贵的一员而生活，获得真正的、完整意义上的人格尊严。

### 三、民主与社会

民主与人生主要是从个体的角度来探讨民主的价值；民主与社会则从个体以外的公共领域来看待民主的价值。民主这两方面的价值是不可相互替代的，但是它们两者之间也存在着内在的联系。非常明显的是，民主的个体价值是离不开民主的社会价值及其实现的，反过来说，每一个人也都能从民主的社会价值的实现中获得个人的利益。了解了民主对于个体及社会两方面的价值，才能比较完整地理解民主建设包括民主教育的必要性、重要性和紧迫性。

#### （一）民主有助于遏制绝对权力

自从有人类社会以来，就存在着管理公共资源的“权力”。既然存在着管理公共资源的权力，就存在着“权力的滥用”。对于统治者而言，滥用权力的目的就是化公为私、假公济私和中饱私囊，从而维护自己的特权地位或不正当利益。这一切，正如阿克顿所说，“权力导致腐败，绝对权力导致绝对腐败。”“在所有使人类腐化堕落和道德败坏的因素中，权力是出现频率最多和最活跃的因素。”<sup>①</sup>因此，他一针见血地指出，“对权威的限制是必不可少的。只有当一个政府受到有效的限制时，它才是合法的。”<sup>②</sup>无限的国家或政府权力是可怕的，是有着严重的暴力倾向甚至暴力偏好的。

对政府或统治者个人权力的限制并非始自今日，在人类文明的各个历史时期都可以看到。就中国封建社会而言，主要有两种策略：一是通过统治阶级内部的权力制衡来实现，另一是通过政治道德的教化来实现。但是，这两种策略的效果都不太好。主要原因在于：统治阶级内部的权力制衡有可能演变为“官官相护”；政治道德也往往成为粉饰权力腐败的标签。导致这种现象更深层的原因在于被统治阶级没有合法的权力选举、监督和罢免统治阶级，维护自己的利益。所以，尽管我国封建社会也出现过几个短暂的政治清明时期，但从总体上说，我国封建社会的权力腐败问题愈演愈烈，以至于依赖封建社会自身是很难治愈的。其实，不仅我国封建社会是这样，人类历史上一切专制社会都是这样。从某种意义上，我们可以说，专制制度本身是权力绝对化及其腐化的根源。因此，

① 阿克顿著：《自由与权力》，侯健、范亚峰译，商务印书馆，2001年，第342页。

② 同上，第343页。

要想真正地克服或减轻权力腐化问题，就必须抛弃专制制度，实行民主制度。

民主制度的设计，最初就是为了防止权力的绝对化以及由此产生的滥用或腐化问题的。民主制度将权力或实施权力的合法性来源放在民意或公意上，就是为了提醒那些统治者不可滥用自己手中的权力，尤其是不能用自己手中的权力来直接或间接地谋取私利，侵犯人民群众的根本利益。否则的话，人民或社会大多数的被统治者就有权力重新选举自己的代理人来负责与自己的利益密切相关的公共事务。在民主制度中，一个公共事务负责人主要的职责，不是要“对上负责”，而是要“对下负责”；不是要欺骗和压迫人民群众，而是要为他们服务。他/她工作的成绩，最根本的不是由“上面”说了算，而是由他/她为之服务的人民群众说了算。同样，民主制度将立法权与行政权分开，就是为了使得各级行政机构能够依法行政，而不能通过立法来为自己行使绝对的行政权力开绿灯。总之，民主制度从纵向和横向两个方面为铲除绝对权力及其滥用提供了制度基础。

## （二）民主有助于社会政治的稳定

社会的进化总是“乱”和“治”相互交替的。从人类社会总体的进化路线来看，不乱不治，大乱大治，是有些道理的。但是，无论如何，“乱”本身不是“治”，也不等于“治”。历史本身也已经无数次地说明，社会文明发展最迅速的时期，都不是“乱”的时期，而是“治”的时期。这就意味着，政治的稳定对于一个国家经济的发展、文化的繁荣来说，是非常重要的，可以说是一个先决条件。政治不稳定，就会带来社会的动荡甚至战争，从而使得经济建设和文化建设缺乏最起码的条件与环境。因此，保持政治的稳定，是自古以来政治家们所首先考虑的问题，也是广大人民群众所期望的政治局面。

但是，问题在于如何去保持政治的稳定？或者说，什么样的政治体制才比较容易避免大规模的社会动荡？而要回答这样的问题，就要分析引起大规模社会动荡的主要根源。一般而言，引起大规模社会动荡的主要原因是出现了大规模的社会冲突，冲突的各方是比较大的社会利益集团，如法国大革命时期的第一等级（僧侣）、第二等级（贵族）与第三等级（主体是新兴的资产阶级），中国封建社会的地主阶级和农民阶级等。这些社会利益集团之间之所以会发生大规模的冲突，根本的是在于一方把持或垄断了公共权力，使之为自己的利益服务；而另外几方则被剥夺了公共权力，甚至被剥夺了进入政治生活的可能，他们的利益也因此没有可靠的保障。因此，处于弱势的社会利益集团要通过发动大规模社会

冲突的方式来表达自己的权力及利益诉求，以期通过政治斗争与统治阶级平等地分享政治权力和公共利益。因此，预防和解决这种大规模社会冲突以保持社会稳定的最好策略，不是去动用国家机器进行大规模的镇压或威慑，而是根本上改变某一阶级或利益集团独占权力并进行自我行为的合法化，使所有的社会成员都平等地分享政治权力和公共利益。我国封建社会农民阶级和地主阶级之间无数“革命”和“反革命”的较量充分地证明了这一点。

因此，政治的稳定从根本上系于民主制度的实施。只有民主制度才能够从制度上避免造成历史上长期存在的统治阶级和被统治阶级的严重对立，使一个国家内各个利益集团充分地交流意见，应用理性寻找一个大家都比较能够接受的解决问题的办法，从总体上避免以极端的方式采取政治行动。民主制度的这种优越性为亨廷顿充分地阐述。他说，“民主国家中常常有违法现象，但却很少诉诸政治暴力。在现代世界中的民主的体制比不民主的体制更容易避免社会的暴力。民主政府对其公民所使用的暴力远远少于威权政府对其公民所使用的暴力。民主国家为在体制内表达不同意见和反对意见提供了被认可的渠道。因此，政府和反对派都不大可能用武力来相互对抗。民主也通过提供改变政治领袖和公共政策的定期的机会来维持政治稳定。……与威权政治相比，民主政治更能避免重大的革命性的动荡。”<sup>①</sup>

### （三）民主有助于增强社会凝聚力

社会政治的稳定有两种状态：一种是在专制力量胁迫下的稳定；另一种是在尊重和维护人们共同利益基础上的稳定。前一种稳定是一种虚假的或暂时的现象，稳定之中蕴涵着不稳定的或离心的因素。我们可以将这种稳定的社会看成是一种脆弱的“结晶体”，一股小小的力量或一次小小的意外事件就会将其击破。而建立在尊重和维护人们共同利益基础上的稳定则能够比较持久地存在，因为这种稳定是以增进人们或绝大多数人们的利益为基础的，因而也是得到绝大多数人们拥护的，社会内部的凝聚力比较强。这后一种稳定就是由民主制度所提供的，因为民主制度的目的就是要尊重和维护全体人民或绝大多数人民的共同利益，因而也会得到他们的衷心拥护和保卫。

民主制度增强社会凝聚力是通过以下几个途径实现的：首先，民主制度鼓励每一个人都积极地参与到社会生活中来，都来通过合法的渠道

<sup>①</sup> 亨廷顿著：《第三波——20世纪后期民主化浪潮》，刘军宁译，上海三联书店，1998年，第28~29页。

关心公共政策的制定和实施问题。因此，民主制度是一种最大可能地创造了“全民政府”的政治制度，能够得到最大多数人的认同、接纳和参与，使每一个人都觉得或确信自己是国家或其他社会机构的“主人”。其次，民主制度为不同意见之间的有效沟通和公开对话开辟了制度管道，以便不同意见的各方能够不断和充分地求同存异，形成共识。“共识不是清一色的世界观所要求的众口一词，而是引导出一个无止境的过程，在这一过程中，许多异见（和利益）通过相互说服和让步，调整并形成了不断变化着的‘联合’。”<sup>①</sup>正是这种不同意见之间的联合，维系着政治共同体的意识，成为社会凝聚力的认识论基础。再次，民主制度通过保卫和增进“共同利益”（common goods）或“公共利益”（public goods）不断地提升社会的凝聚力。雅各布（Lesley Jacobs）认为，“所谓公共利益是这样的利益：（1）每个人都可以被认为是从中得益的，（2）需要一大群人的合作来产生，以及（3）创造了任何人不能排除在外的好处。”<sup>②</sup>因此，在民主制度下，每一个人都会觉得，对公共利益的威胁，就是对个人利益的威胁；反之，对公共利益的维护，就是对个体利益的捍卫。对公共利益的维护与对个人利益的追求，在专制制度下是存在尖锐冲突的，但是在民主制度下是不矛盾的。

#### （四）民主有助于最大限度地实现社会公正

社会公正或正义为维护政治稳定、形成社会凝聚力的一种重要因素，也是千百年来人类所一直追求的社会价值理想。在人类历史上的任何一个时代，不患不均，只患不公正。不公正以及由此引起的公正性抱怨，是导致社会动荡的一个直接原因。因此，建立一个公正合理的社会制度，公正合理地分配社会资源——财产、福利、荣誉、教育、职位、机会等，就成为任何一个社会保持稳定和进步的生死攸关的问题。

衡量一个社会公正与否的标准多种多样。罗尔斯（Rawls, J.）提出了三项基本原则：第一，平等原则，即“每个人对与其他人所拥有的最广泛的基本自由体系相联系的类似自由体系都应有一种平等的权利。”第二，差别原则和机会的公正平等原则，即“社会的和经济的不平等应当这样来安排，使它们<sup>①</sup>被合理地期望适合于每一个人的利益；并且<sup>②</sup>依赖于地位和职务向所有人开放。”<sup>③</sup>第三，补偿原则，即“为了平等地对

① 刘军宁、王焱编：《直接民主与间接民主》，三联书店，1998年，第60页。

② 雅各布著：《民主视野》，吴增定、刘凤罡译，中国广播电视出版社，2000年，第79页。

③ 罗尔斯著：《正义论》，何怀宏等译，中国社会科学出版社，1988年，第56页。

待所有人，提供真正的同等的机会，社会必须更多地注意那些天赋较低和出生于较不利的社会地位的人们。……遵循这一原则，较大的资源可能要花费在智力较差而非较高的人们身上。”<sup>①</sup>

根据罗尔斯提出的这三项原则，专制社会显然是不公正的，也是不能够促进社会公正的实现的。首先，专制社会在所有重要社会资源的配置方面都是不平等的，都是倾向于统治者的，甚至都是由统治者所垄断的。不同的社会成员之间并不能同样地分享社会政治、经济和文化的权力。其次，专制社会的政治架构不仅无助于改变这种不公正现象，反而为这种不公正现象的存在进行种种辩护，并利用国家机器压制被统治阶级或所有弱势群体的公正性抱怨，将其定性为“犯上作乱”或“聚众谋反”。再次，在专制社会中，尽管存在类似“开仓放粮”这样的现象，但是从总体上说，弱势群体的利益补偿是没有制度性保障的。唐代诗人杜甫所描写的“朱门酒肉臭，路有冻死骨”的现象是比比皆是的。普通百姓只能祈求上天来主持“公道”，但这只能给予弱者以精神安慰，而无助于改变大量不公正的社会事实。

同样根据罗尔斯的这三项原则，民主制度是能够最大限度实现社会公正的政治架构。首先，社会公正是民主制度本身所追求的政治目标；其次，在民主制度中，所有与个体密切相关的社会公共资源的配置都是由个体直接或间接参与决定的，这就从制度上防止一部分人或特殊利益集团利用手中的权力来掠夺社会公共资源，从而能够保证它得到最大限度的公正分配。第三，民主制度建立最严格的监督和制约机制，这使得统治者不可能凭借自己手中的权力使不公正的安排永远合法化，从而增加了统治者采取不公正行为的风险，降低了他们不公正地对待社会资源配置的可能性。第四，在民主制度下，每一个人都享有宪法规定的基本自由和平等的成就机会，这就为每一个人表达自己的公正性抱怨和改变不公正处境提供了最基本的条件，有助于促进社会公正的最大化。最后，民主制度下少数人或弱势群体的利益会得到充分的考虑，充分的民主实践还会考虑赋予少数人以“不服从的权力”，赋予弱势群体以更多的制度性安排。

总之，无论是对于个体而言，还是对于社会——个人的联合体——而言，民主都是有价值的一种政治安排，是值得优先选择的一种政治制度，也是最具有人道主义气质的一种政治制度。但是，民主不是万能的，不是解决所有个人问题和社会问题的灵丹妙药。民主也不是铁板一块的，

① 罗尔斯著：《正义论》，何怀宏等译，中国社会科学出版社，1988年，第96页。

而是存在着各种各样的民主模式或试验。因此，对于任何民主的理论和实践，我们也必须保持一种理性的批判态度。只有这样，才能使民主建设更有益于不同社会历史背景下个人、社会和人类的健康发展。

## 第二节 民主与教育

民主对于人生以及社会而言，都是有价值的政治安排。但是，这种有价值的政治安排不是无条件的，而是建立在一系列前提条件基础上的，如人们要懂得这种政治安排的内涵和价值，要弄清这种政治安排对公民素质所提出的要求，要能够辨别威胁民主制度的各种因素从而更好地实施民主制度，等等。这就对教育提出了要求。事实上，历史上任何的民主实践，都与一定形式的教育分不开的。民主的政治理想通过适当而有效的教育——民主教育——才能够实现。这正是杜威在《民主主义与教育》一书中所要阐述的基本原理<sup>①</sup>，也是陶行知先生在解放前所非常关注的问题<sup>②</sup>。我们下面要对杜威和陶行知的有关论述进行进一步的补充、丰富和发展。

### 一、民主需要教育

杜威指出，“民主政治热心教育，这是众所周知的事实。根据表面的解释，一个民主的政府，除非选举人和受统治的人都受过教育，否则这种政府就是不能成功的。民主的社会既然否定外部权威的原则，就必须用自愿的倾向和兴趣来替代它；而自愿的倾向和兴趣只有通过教育才能形成。但是，还有一种更为深刻的解释：民主不仅是一种政府的形式，它首先是一种联合生活的方式，是一种共同交流经验的方式。人们参与一种有共同利益的事，每个人必须使自己的行动参照别人的行动，必须考虑别人的行动，使自己的行动有意义和有方向，这样的人在空间上大

<sup>①</sup> 杜威在《民主主义与教育》一书的序言中明确指出，“本书体现我探索和阐明民主社会所包含的思想，和把这些思想应用于教育事业的许多问题所作的努力。讨论的内容包括从这个观点来考察，提出公共教育的建设性的方法，并对在早先的社会条件下形成，但在名义上的民主社会里仍然起作用以阻碍民主理论充分实现的有关认识和道德发展的各种理论，进行批判性的估价。”参见杜威著：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社，2001年，第5页。该书第七章还专门讨论了“教育中的民主概念”，颇能给人以启发。

<sup>②</sup> 在抗日战争结束后，全国人民迫切期望民主建国。在这种背景下，陶行知先生发表了《实施民主教育的纲要》、《民主教育》等文，提出了“民主教育”的若干设想，并创办《民主教育》杂志。参见陶行知著：《中国教育改造》，东方出版社，1996年，第192~203页。

量地扩大范围，就等于打破阶级、种族和国家之间的屏障，这些屏障过去使人们看不到他们活动的全部意义。”<sup>①</sup>在杜威看来，民主需要教育，不仅是在民主作为一种政体和一种程序的意义上来说的，而且也是在民主作为一种基本的生活方式或态度的意义上来说的。杜威的这段论述，最简明地回答了教育对于民主制度的重要性。但是，民主之所以需要教育，还有另外一些非常重要的原因。

### （一）民主的生而无知

一般而言，人们的行动都是建立在有关行动的知识基础上的。同样，要想建设一个民主的社会，人们就必须具有健全的“民主”观念。然而，人们生来是不具备这种观念的。可以说，人们生来对于“民主”是一无所知的。因此，要想使人们真正成为民主建设的主体，就必须通过教育的渠道，使他们掌握有关民主的基础知识、态度和技能，树立起民主的信仰，并在丰富多彩的民主实践中形成民主的能力。所以，离开了教育，就不会有民主公民的诞生，也就不会有大规模的民主政治实践。那种以为民主只是一种法律实践的观点是根本错误的。在民主建设中，任何对教育的漠视最终只会导致人们对民主的无知或偏见，并最终导致人们对民主的厌倦或失望。当前西方社会越来越多的人不愿意参加选举或其他民主活动，一个主要的原因就是人们对于民主的知识了解得太少太少，以至于无法凭借这些知识成为一个合格的民主主义者。在我们国家，这个问题更严重。不仅广大的民众关于民主的知识寥寥无几，就是一些受过高等教育的人对于民主这种政治知识的了解也远远少于他们对于专业知识的了解。

### （二）民主的多样性

民主作为一种人类社会的政治试验，具有多样性，即在不同的历史时期和不同的社会背景下产生了不同的民主模式。这些模式已经为政治哲学家们充分地注意和阐述，如“直接民主”（direct democracy）、“间接民主”（indirect democracy）、“集中程序性民主”（convergent procedural democracy）、“古典模式”（classic model of democracy）、“精英模式”（elite model of democracy）、“市场模式”（market model of democracy）、“参与模式”（participatory model of democracy）、“公平程序性民主”（fair procedural democracy）、“中立模式”（neutrality model of democracy）、“平等主义模式”（egalitarian model of democracy）、“自由民主”（liberal democracy）、“人民民主”（people's democracy）等。民主

① 杜威著：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社，2001年，第97页。

多样性的事实，一方面为任何一个国家的民主建设提供了丰富的思想资源和实践经验；另一方面也给特殊社会历史背景下的民主实践提出了挑战：到底采取哪一种民主模式比较符合本国的政治、经济、文化传统以及人民的愿望？这样一来，无论是充分地学习和利用多样化的民主建设经验，还是综合创新寻找适合于本土社会的民主模式，都离不开教育。只有教育，才能超越狭隘的政治视界，将民主的多样性和丰富性展现在人们特别是青少年一代的眼前，引导他们去深入地分析、理解和批判不同的民主模式背后的社会基础，从而使他们成为成熟的和理智的民主主义者作好准备。

### （三）民主的局限性

如上所述，民主作为人类的一项政治制度设计，是有着它的针对性的，因而不是万能的，而是有其自身的局限性。这种局限性主要体现在：第一，民主制度自身设计的局限性。就上面所列举的各种民主类型而言，每一种都有自己的制度优越性，同时也有自己的制度缺陷。例如，就直接民主而言，其优越性体现在“主权在民”、“不必担心代理人的欺骗”、“最大限度地调动公众的参与行为”等，其缺陷体现在“面临规模难题”、“成本高”、“容易情绪化”、“容易造成多数人的暴政”<sup>①</sup>等。第二，民主制度实施过程中人的素质局限性。民主制度作为一项社会制度，最终还是由人来实施的。因此，人的素质从根本上决定了民主制度实施的质量。假如代理人在获得民意的授权以后就开始贪污腐化，玩弄权术，那么就会从根本上毁坏民主的精神。假如选民在酝酿投票的过程中由于经济或资讯条件的限制，根本就无从知晓候选人的实际情况，那么他们的投票也就失去了意义。第三，民主制度应用范围的局限性。民主制度无论具有多大的合法性，只能适用于公共领域，而不能适用于私人领域。我们可以通过投票来决定学校的搬迁，但是我们却不能通过投票来指责一个人的睡眠习惯或情感生活。因此，任何一种民主模式，都是有“度”的。要想很好地实践这种民主模式，就必须恰如其分地把握它的“度”，既不能盲目地信仰，也不能失去信心，而应该在对其优缺点做到心中有数的前提下，尽量地发挥其优点，克服其缺点。而要帮助人们深刻地认识民主的种种局限性，不通过教育是根本不可能的。教育可以培养人们对于民主的理性态度。

<sup>①</sup> 参见刘军宁：《直接民主与间接民主：近义还是反义？》，载刘军宁、王焱编：《直接民主与间接民主》，三联书店，1998年，第36~52页。

#### （四）民主实践的复杂性

民主不是一蹴而就的事情，它涉及许多方面要素的协同作用，会出现各种各样的问题。例如，究竟应该采取哪种民主模式？如何处理民主制度与传统政治制度之间的关系？如何处理民主制度与经济体制以及文化传统之间的复杂关系？如何建立一个公正、公开和透明的投票或选举程序？如何防止直接民主过程中“多数人的暴政”？如何保护少数人的权益，尊重少数人的意见？如何将民主精神贯彻到社会生活的各个方面？如何解决越来越多的人对民主游戏缺乏兴趣的问题？如此等等。纵观人类民主实践的历史，特别是现代民主实践的历史，我们就可以发现，没有哪一个国家的民主实践是一帆风顺的。刚刚过去的美国大选，也暴露了民主设计中的巨大问题，以至于最后不是诉诸于民意而是法官的裁决来产生美国总统。在我国的基层民主选举中，家族政治的倾向不时起干扰作用。在台湾地区的选举中，民主更是蜕化成为党同伐异，夹杂着谩骂、恐吓乃至绑架。因此，理解民主实践的复杂性，会有助于人们对民主实践形成一种审慎的和有限乐观的态度，不至于将民主看成是经过一场“革命”就可以完成的“伟业”。有了这样的心理准备，民主建设才能得到民众长期的心理支持，不会出现阿克顿所担心出现的由“民主”转向“专制”或“集权”的情况。而要理解这种民主实践的复杂性，仅靠个人有效的民主生活经验是不够的，必须认真学习和研究人类历史民主实践的各种遭遇，深入分析导致民主危机的各种原因。这就必然地诉诸于教育来进行，必然地要求教育来配合。而教育作为社会重建的工具，也有责任帮助民众特别是青少年了解民主实践的全部复杂性。

所以，无论实施什么样的民主，都离不开教育的支持。否则，民主就会成为一种单纯的甚至是盲目的政治游戏，而不会成为一种理性的和深刻的社会实践；就会成为一轮新的党派斗争，而不会成为重建整个社会公共领域的事业。在中国，要想推进和完善社会主义民主政治，就更离不开教育。这是因为，“民主”对于我们而言纯粹是一种“舶来品”。一般的人很容易将“民主”与古代的“民本”思想混为一谈，也不太了解民主自身的局限性和民主实践的复杂性，对于国外形形色色的民主模式，更缺乏一个系统的了解和分析。所以，在中国谈民主，极易犯简单化、情绪化和形式化的毛病。克服这种毛病的最好药方就是对全体人民特别是青少年学生进行“民主教育”（education of democracy）。正如刘少奇同志曾经指出的那样，“中国是一个缺少民主传统的国家，一般人民没有经过民主的训练，不懂民主。而我们党内，也有很多党员不了解民主。……我们要以民主精神教育中国群众，甚至在党内也有实行这种教

育的必要。”<sup>①</sup>

## 二、民主公民的素质

民主依赖于教育，教育为民主所能做的事情就是培养“民主公民”（democratic citizens）。而要培养民主公民，首先就要弄清楚究竟具备什么样的素质结构才能有资格成为一个合格的民主公民。这对于民主教育来说是一个至关重要的问题。根据上一节对“民主”的论述，我们从以下几个方面来分析民主公民的素质构成。

### （一）民主意识

在心理学上，“意识”是与“无意识”（unconsciousness）相对而言的，指大脑对客观世界的反映，是感觉、思维等各种各样心理活动的总和，因而是一个外延比较广的概念。这里的“意识”概念比心理学意义上的“意识”概念要窄，仅指“人们对某种事物最基本的认识以及建立在这种认识基础上的行为倾向性”。相应地，“民主意识”即是指人们对于民主的最基本的认识以及建立在这种认识基础上的行为倾向性。也可以说，民主意识即是指“民主常识”以及建立在这种常识基础上的行为倾向性。

具体来说，这种民主常识及其行为倾向包括以下三方面：第一，平等意识。专制社会的最大特征就是特权或社会不平等，不仅君臣之间不平等，就是长幼之间、夫妻之间、师生之间也不平等。在这种不平等关系中，一方享有特权或绝对权威，处于支配地位，另一方处于弱势地位，处于服从地位。人们一言一行之际，都要考虑到这种不平等的社会关系，不能越雷池一步，否则就要受到种种的制裁或处罚。民主社会首先从政治权力上打破了这种不平等的社会关系，认为所有的公民在政治权力上都是平等的。用卢梭的话说，每一个人既不比别人多什么，也不比别人少什么，他/她与别人享有同样的权力或自由。因此，在政治生活以及其他社会生活中，不存在什么隶属的或服从的关系，每一个人都应该以平等的眼光来看待别人，同时也以平等的眼光来对待自己，既不要颐指气使，也不用自卑自怜。就日常公共政策的制定来说，每一个人都有发言权，每一个人的票都是等值的，每一个人的质询都应该受到同等对待。这种平等意识构成了民主意识的基石。第二，公共意识。在专制制度中，天下都是一人之天下，单位都是一人之单位，公私不分，化公为私。民主制度则认为，天下是众人之天下，单位也是众人之单位，公私分明，反对损公肥私。在民主制度下，人们能够认识到公共领域的存在，严守

<sup>①</sup> 刘少奇著：《民主精神与官僚主义》，《红旗》，1980年，第14期。

公共领域与私人领域的界限，在公共政策问题上尊重公意，在利害得失上能够维护公共利益。第三，参与意识。与“平等意识”、“公共意识”相伴的民主意识就是“参与意识”，后者是前两者在行动领域的自然体现或表现。既然在社会公共生活领域中，人人都享有同样的权力，因此人人也必须履行同样的义务；既然人人都能够体认到公共利益的存在及公共意识的价值，那么人人就应该参与到公共生活中去。参与意识就是要反对那些公共生活的“看客”或“旁观者”<sup>①</sup>，就是要鼓励人们积极参与到公共问题的讨论和公共政策的制定过程中去，从而使不同层次和范围内的民主实践变得货真价实。在某种意义上，我们可以将参与意识看成是民主意识的核心。联合国教科文组织也将“民主参与”看成是一种需要鼓励和促进的“公民德性”<sup>②</sup>，将促进民主参与看成是一项“教育的使命”<sup>③</sup>。

## (二) 民主态度

一个人要成为合格的民主公民，除了要有起码的民主意识之外，还应该具备基本的民主态度。所谓民主态度就是指一个人过民主的生活时应该具备的较稳定的思维与行为习惯。它主要包括“理性”、“宽容”和“怀疑”三种态度。

民主的公民为什么要具备理性的态度呢？因为民主制度是一项理性的设计，从事民主活动的人对人对事当然也应该采取理性的态度。回顾历史，我们发现，没有任何一个民主的时代不诉诸于人们的理性；没有任何一个不民主或假民主的时代不轻视或漠视人们的理性。只有具备了理性的态度，人们才能心平气和地讨论公共问题；只有具备了理性的态度，人们才能从各种各样的公共政策或候选人中选择最好的；只有具备了理性的态度，民主才不至于成为“多数人的暴政”，而成为一项不断改进的社会试验。在任何情况下，非理性的好感、盲从、冷漠、冲动等都

- ① 由于长期封建历史中统治者或支配者对被统治者或被支配者参与权力的剥夺以及参与意识的抑制，造成日常公共生活中多“清闲的看客”和“高明的旁观者”，而少敢于负责任的参与者、行动者。及至今日，人人都能体会到道德状况之糟糕，可是有几人参与到新道德的重建中去呢？人人都抱怨今日教育之异化，可是又有几人身体力行地去改变它呢？人人抨击官僚主义之弊端，可是有几人愿意按照民主的原则行事呢？培养人民对于公共事务的参与意识，当是推进社会民主化的一个紧迫任务。
- ② 《教育——财富蕴藏其中》，联合国教科文组织总部中文科译，教育科学出版社，1996年，第54页。
- ③ 同上，第47页。

是民主实践的大敌，有可能将民主引导到法西斯主义的错误道路。

民主的公民为什么应该具备宽容的态度呢？既然民主制度鼓励和保护个人的自由，既然民主制度提倡和促进个人的自主性，既然民主制度接纳和创造个性的多样性，那么，民主的公民就应该具有宽容的态度。宽容是民主公民的德性，不宽容才是专制暴君的武器。只有宽容才能使我们接纳不同的意见、个性、价值观念和生活方式，否则，我们就会将多样性视为“混乱”；只有宽容才使我们远离“异端”的责备，否则，我们就不能从多样性的视野和见解中学到更多的东西；只有宽容才能使每个人说出他/她想说出的话，否则就会出现虚假的众口一词。可以说，没有宽容，就没有民主公民的诞生；没有建立在宽容原则上的社会生活制度，就没有任何的民主可言。

民主公民为什么应该具备怀疑的态度呢？民主是一种社会建制，是人工的而非天然的，因此，民主就像其他任何的社会建制或人工产品一样，会受到人所固有的劣根性的影响，从而失去原本的精神。哈耶克历数了现代民主实践中的四大弊端<sup>①</sup>：第一，民主政府具有无所不包的权力，容易假借民意随心所欲地裁定任何事情；第二，民主政府经常不恰当地使用行政权力；第三，民主政府具有软弱性，常常牺牲公共利益来迎合强势集团的需要；第四，民主政府本身的不民主性，经常忘记它是公意代理人的身份，而沦为少数人专制的工具。因此，我们必须对任何的民主实践持一种审慎怀疑的态度，识别一些不实的宣传，以便能够更真实和更仔细地检查民主实施的情况，不时校正民主之舟的航向，最终将民主引入健康发展的方向。这种怀疑不仅不会使人们丧失对民主的信任，反而会增进人们对民主价值的信任和对人类理性的信心。

### （三）民主知识

民主作为一种社会政治实践，是需要一定的知识基础的。这一点为许多的政治哲学家和教育哲学家所强调。杜威指出，要想将公众按照民主的原则组织起来，就必须具备某种知识的基础。如果这种基础缺乏的话，谈论如何实现民主是非常荒唐的。他认为，人们可以凭借科学的精神和方法来获得这种知识基础。与杜威对于科学知识的强调有所不同，帕特夏·怀特（White, P.）强调政治知识在民主化过程中的作用。“如果民主主要生存下去，公民们必须知道如何来实施民主制度。然而，人类生来对于政治是无知的。除非他们在后天生活中接受某种有关政治事务

<sup>①</sup> 参见刘军宁、王焱编：《直接民主与间接民主》，三联书店，1998年，第133页。

的教育，否则他们会依然保持这种政治的无知。”<sup>①</sup> 在她看来，有两种知识是民主制度所必须的：一是有关民主价值和如何实施民主制度的知识；另一是自由教育所包含的所有形态的知识。

基于以上论述，我们将个体从事民主实践所需要的知识进行如下分类：（1）“民主的知识”（knowledge of democracy），既包括“民主是什么”的知识，也包括“如何实施民主”的知识。这类知识直接与民主相关联，可以帮助一个人形成积极的民主态度、责任和信念。（2）“关于民主的知识”（knowledge about democracy），主要是指一些与深入理解民主制度相关的历史、政治、经济、文化、法律乃至宗教知识。这种知识的价值在于能够提高人们对民主制度的认同度。（3）“为了民主的知识”（knowledge for democracy），指在某些特殊情景下对某些特殊事务进行决策所必须的特定知识。这种知识可以被看成是“专业知识”或“有关决策对象的知识”。一个理想的民主社会的公民应该同时掌握这种知识结构。设想一下，如果一个国家有大多数或相当一部分人都不知道或不能确切知道民主为何物，又怎么可能实现充分的民主呢？如果一个人根本不了解专制对于个人和社会、国家的害处，他/她又如何能与专制告别呢？如果一个人根本就不具备进行民主选举或决策所需要的专业知识，他/她又怎么能够成为一个积极的民主参与者呢？

#### （四）民主能力

对于一个民主公民来说，没有什么比民主能力更重要的了。民主意识、态度及知识，最终都要转化为民主能力或通过民主能力体现出来。而民主能力不是别的，就是指一个人有效地从事民主实践的能力。根据第一节“民主”的定义，一个人从事民主实践的能力大致包括：表达能力、沟通能力、协商能力、辩护能力四个方面。

一个民主的公民为什么需要表达能力？原因在于，民主公民需要经常地表达自己的意见，陈述自己对某一项公共政策的评价，并就自己的观点进行辩护，当然需要一定的表达能力。它具体包括：正确使用语言的能力、选择合适的表达方式的能力和言简意赅的能力等。它们分别涉及语言表达的正确性、合适性与简捷性。这些是对一个合格民主公民的基本表达能力要求。在达到这些要求之后，还应考虑语言表达的流畅性、优美性及深刻性。这些是想竞争领导职务的公民必须具备的。之所以提

<sup>①</sup> White, P. (1973), *Education, Democracy and the Public Interest*, See Peters, R. S., ed., *Philosophy of Education*, Oxford: Oxford University Press, p. 227.

出这些语言表达上的要求，是为了使处于不同社会地位的人们都能准确和流畅表达自己的意见，为形成公意或共识提供良好条件。

一个民主的公民为什么需要沟通的能力？原因在于：民主制度鼓励每个人自由地表达自己的意见，因此，自然地就会出现意见的分歧。尽管民主社会能够容忍这些不同的意见，但是，如果在公共政策制定过程中不能够超越歧见达成共识的话，那么最后就什么决议也形不成。为了达成共识，不同民主公民之间的沟通就极其重要。通过沟通，每一个人表明自己的立场，理解别人的立场，寻找共同的立场，从而达到求同存异的目的。为了能够更好和更有效地沟通，一个民主的公民还应该具有“倾听的能力”（准确地把握别人想要表达意见的能力）、“理解的能力”（弄清楚别人意见产生背景、立场或所想达到的目的的能力）、“克制的能力”（能够冷静地对待别人不同意见的能力）、“交换意见的能力”（能够选择合适的时机以合适的方式与别人互通有无的能力）、“视界融合的能力”（明晰并超越各自认识视角以达成共识的能力）等。

一个民主的公民为什么需要协商能力？这是因为，民主从某种意义上说，就是一种协商的政治艺术。正如达尔（Dahl, R. A.）所说，“民主的基础是妥协。”<sup>①</sup> 没有协商或妥协，就没有任何共识和公共利益，也就没有任何的民主可言。因此，每一个民主的公民都应该学会妥协，具体包括：理解妥协在民主生活中的价值；对自己的观点不那么固执己见；对别人的观点有一种开放的态度；能够有效地和不同意见的人达成一致；需要的话，能够调整自己期望通过民主过程所获得的利益；能够在协商的过程中创造一种和谐的和积极的氛围；能够并愿意和不同意见的人或集团建立起长期的和建设性的对话关系。

一个民主的公民为什么需要辩护的能力？这是因为在民主社会中，任何一个人都不能自己说了算，都不能依赖于自己的身份、地位、财产或性别来增加自己意见的真理性和可接受性。一个民主的公民要想说服别人接受自己的意见或方案，就必须学会为自己辩护：讲究逻辑；寻找证据；揭示对方观点中的逻辑漏洞；质疑对方观点的事实证据；善于利用有利的证据；引导听众区分什么是至关重要的、什么是无关紧要的；讲究辩论时的风度；选择合适的词汇；诉诸于历史上已经形成的基本价值准则；对典型案例或民众关心的案例的透彻分析，如此等等。正是由于民主公民或民主实践需要较高的辩论能力，因此在古代民主比较完备的雅典和罗马共和时期，人们都注重逻辑、修辞和辩证法的训练，甚至

<sup>①</sup> Dahl, R. A., *Democracy and Its Critics*, Yale University Press, 1989, p. 4.

重视演说术的训练。

### (五) 民主信念

信念是指人们对某种学说所持有的强烈的信心、信赖或信仰。民主信念即指民主公民对于民主制度的一种深信不疑的思想或精神状态。与任何其他信念一样，民主信念也是由认知和情感两部分合成的，并通过实践而加以升华。民主信念是从事民主实践强大的精神动力和不竭的心理资源。

一个民主的公民为什么需要民主的信念？这是因为，民主作为人类的一项制度试验，与其他任何的制度试验一样，在试验的过程中总会由于主观和客观的原因而出现各种各样的挫折乃至失败，如法国大革命之后封建王朝的复辟、20世纪初德国法西斯势力的上台以及当前西方大量公民不愿意参加选举等。当出现这些现象时，人们就会问：是民主制度本身不行了呢？还是人们民主制度设计过程中的缺陷导致的？是不断地改进民主制度的设计以继续沿着民主的方向前进呢？还是干脆放弃民主的理想转回到专制时代呢？每当处于这种两难境地，悲观失望都是无济于事的，民主的公民应该坚定对于民主理想的信念。只有这样，我们才能经受考验，顶住压力，排除干扰，深刻地反思挫折和失败的原因，修正原初的方案，开展新一轮的民主试验。之所以如此，并不是因为对于民主的迷信，而是因为人们已经从逻辑上论证了民主制度的合理性，而且人类自古以来的民主实践也提供了局部经验的证据。今人所需要做的只是不断地完善民主理论，根据各国各地区的实际情况创造性地开展民主实践。我们应该深信：无论我们选择什么样的民主模式，民主实践过程中出现的问题都不在民主本身，而在我们这些实践民主的人。就像哈耶克所说的那样，“我们今天所知道的民主或多或少都是无限制的民主(unlimited democracy)。非常重要的一点是，人们应该记住，这种无限制的民主最终会被证明为是失败的。这并不意味着民主制度本身有什么问题，只是意味着我们错误地实践了民主。”<sup>①</sup>

### 三、民主教育：性质与目的

分析了民主公民所具有的素质结构，我们应该对“民主教育”的概念、目的与性质有一个系统的认识，以便进一步澄清民主教育在传播民主理想、培养民主公民及促进社会公共生活民主化过程中所起的作用，同时有助于更好地开展民主教育的实践。

<sup>①</sup> Hayek, F. A., *New Studies in philosophy, Politics, Economics and the History of Ideas*, London: Routledge & Kegan Paul, c1978, p. 153.

### （一）民主教育的概念

关于“民主教育”的概念，杜威并没有给出一个明确的定义来。他只是说，“倘有一个社会，它的全体成员都能以同等条件，共同享受社会的利益，并通过各种形式联合生活的相互影响，使各种社会制度得到灵活机动的重新调整，在这个范围内，这个社会就是民主主义的社会。这个社会必须有一种教育，使每个人都有对于社会关系和社会控制的个人兴趣，都有能促进社会变化而不至于引起社会混乱的心理习惯。”<sup>①</sup>从这段话中，我们可以看出，杜威所理解的“民主教育”就是能够培养民主生活“兴趣”和“习惯”的教育，实际上就是能够造就适合于民主社会的公民的教育。

与杜威相比，陶行知先生倒有一个比较明确的定义：“民主的教育是民有、民治、民享的教育。‘民有’的意义，是教育属于老百姓自己的。‘民治’的意义，是教育由老百姓自己办的。……‘民享’的意义，是教育为老百姓的需要而办的，并非如统治者为了使老百姓能看布告，便于管理，就使老百姓认识几个字。”<sup>②</sup>他还说，“民主教育是教人做主人，做自己的主人，做国家的主人，做世界的主人。……说得通俗些，民主教育是人民的教育，人民办的教育，为人民自己的幸福而办的教育。”<sup>③</sup>显而易见，陶行知所理解的“民主教育”与杜威所理解的“民主教育”有很大的不同。陶行知对“民主教育”的理解，已经突破了某种民主生活“素质”培养的层面，达到了教育主权的归属、教育管理的主体以及教育根本目的的层面。如果用一句话来概括陶行知先生对于“民主教育”的理解，那么就是“人民的教育”，而不是“少数人的教育”。

杜威和陶行知对于“民主教育”的理解与他们各自对“民主”的理解分不开，是后者在教育问题上的应用。如上所述，杜威不仅将“民主”理解为一种“政府的形式”，而且将其理解为一种“经验交流”和“联合生活”的方式。这样，民主教育自然离不开对经验交流和联合生活兴趣与习惯的培养，因为没有这种兴趣的培养和习惯的养成，经验交流及联合生活都是不可能的。陶行知在1945年那个特殊的历史时期，对于“民主”的理解局限于“打倒独裁，争取民权”，对于“民主教育”的理解也自然突出其“人民性”——“民有”、“民治”、“民享”。可见，两人对于

① 杜威著：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社，2001年，第109～110页。

② 陶行知著：《中国教育改造》，东方出版社，1996年，第193页。

③ 同上，第201页。

“民主教育”的理解都有他们的合理之处，就是在今天，也不失积极的意义，值得认真领会和发扬。

但是，从今天人们所持的“民主”观及民主实践的要求来看，杜威和陶行知有关“民主教育”的理解也有一些不足或不能适应之处。总的来说，杜威关于“民主教育”的理解显得过于狭隘，陶行知关于“民主教育”的理解又显得过于“宽泛”。从目的上说，民主教育显然是要培养人们对于公共生活的兴趣和习惯，但又不能止于这种兴趣和习惯的培养；民主教育自然是“人民的教育”，不是少数统治阶级的教育，但是又不等同于“人民的教育”，因为“人民的教育”是一个外延极其宽泛的概念，可以包括人民所受到的任何教育，如“生计教育”（“职业教育”）、“科学教育”、“道德教育”、“艺术教育”等。我们认为，尽管“生计教育”、“科学教育”、“道德教育”、“艺术教育”与“民主教育”有着种种的联系，但是把它们称为“民主教育”显然在逻辑上是说不通的。

根据上面的分析，我们提出一个“民主教育”的新概念：民主教育是这样一种政治教育，它向人们特别是青少年一代传播民主理想，培养他们健全的民主意识和态度，帮助他们掌握合理的民主知识结构，引导他们在民主实践中形成一定的民主生活能力，并树立某种程度的民主信念，以最终促使他们成为合格的民主公民。

## （二）民主教育的性质

从这个“民主教育”的新概念中，我们可以看出“民主教育”的性质。把握这些性质，是正确有效地实施民主教育的关键，也是弄清民主教育与其他各种教育之间关系的关键。

首先，民主教育是一种“政治教育”，既不是教育的全部，也不同于“科学教育”、“人文教育”或“道德教育”。政治教育的最终目的不是要向人们传递某种事实性知识、陶冶他们的人文精神或提升他们的个人德性，而是要促使他们的“政治社会化”，使他们成为具有基本政治意识、态度和行为能力的人，能够自主地参加各种各样的政治活动。具体到民主教育而言，就是要帮助人们特别是青少年一代认识、了解民主制度，学习过民主的生活，形成初步的民主意识、态度与信念，为将来成为合格的民主公民打下良好的基础。简而言之，民主教育是民主时代的政治教育。

其次，民主教育是“大众教育”，是面向大众的，而不是“精英教育”，仅面向少数社会精英或政治精英的。这与民主制度的性质有关。如上所述，“民主”最基本的含义就是“人民的统治”或“主权”，因此民主政治就不是一个人或少数人的政治，而是“全民政治”，民主政府也就

不是一个人或少数人的政府，而是“全民政府”。所以，学习民主政治，就不是一个人或少数人的事情，而是全体人民的事情，民主教育就不是面向一个人或少数人的，而是面向所有人的。举凡民主国家的国民，不分种族、阶级、阶层、性别、年龄，都应该来学习民主，接受民主教育，以期成为民主的公民、民主的建设者和民主的保卫者。从这个意义上说，民主教育确实是陶行知所说的“民有、民治、民享的教育”，是一种人民大众基本政治素质的教育，是每一个人都应该享有的政治教育。

再次，从教育的时空上说，民主教育也是“终身教育”和“大教育”，而不仅仅只局限于“基础教育”和“学校教育”。民主教育贯穿于基础教育阶段是不言而喻的。无论是民主的意识、态度，还是民主的能力与信念，都应该从小培养。杜威所强调的对于公共社会的兴趣和习惯，更应该从小培养。但是，民主教育不能仅止于18岁，还应该贯穿人的一生。这一方面是因为民主的理念在不断地变化，成年人要想成为一名合格的民主公民，就必须不断地学习；另一方面是因为民主实践中存在各种各样的问题，成年人有必要通过继续教育来反思这些问题，更新自己的知识结构，寻找更好的制度设计方案。因此，一个国家的教育系统，必须向各个年龄阶段和各种社会身份与职业的人提供学习民主的机会。这种必要性已经为联合国教科书的《成人教育的汉堡宣言和未来议程》<sup>①</sup>（1997）所确认。而要做到这一点并取得成效，仅靠学校教育——从幼儿园到大学——是远远不够的，还必须动员整个社会包括家庭的教育力量，必须创造性地利用大众媒体和计算机网络，善于利用一些典型的和有教育意义的社会事件特别是政治事件，如公开的选举、人民监督权的实施、联合国大会的经常性辩论等。

最后，民主教育与“公民教育”也不完全是一回事。从逻辑关系上说，民主教育属于公民教育的一部分，但不是公民教育的全部。因为公民教育除了要对公民进行政治教育以外，还要对他们进行“公德教育”、“法制教育”、“科学教育”等，以便使教育对象能够成为一个合格的公民。就公民教育中的政治教育而言，也未必是“民主教育”。这与实施公民教育国家的政治制度有密切关系。如果实施的是民主制度，那么它的公民政治教育就是或应该是民主教育；如果实施的是其他的政治制度，那么其公民教育中的政治教育也就未必是民主教育。就当前这个民主化的时代来说，民主教育应该是公民政治教育的核心。

<sup>①</sup> 参见赵中建选编：《全球教育发展的研究热点——90年代来自联合国教科书的报告》，教育科学出版社，1999年，第382~410页。

### (三) 民主教育的目的

教育目的是指教育要培养的人的总体规格和素质结构。民主教育的目的就是指民主教育所要培养的人的总体规格与素质结构。抽象地说,民主教育就是要培养民主的公民,他们应该具有起码的民主意识、态度、知识、能力和信念;具体地说,我国民主教育的目的就是要培养社会主义民主的公民,他们应该具有社会主义民主的意识、态度、知识、能力和信念,从而使他们更好地成为社会主义事业的“建设者”和“接班人”。因为这里的“建设者”,不仅是指经济领域的建设者,而且还指政治和文化领域的建设者。单就政治领域的建设者而言,自然是能够建设社会主义民主政治的人。这里的“接班人”不是指哪个人或哪些人的接班人,而是指整个社会主义事业的接班人,自然也就包括了社会主义民主的接班人。所以,实施民主教育,培养社会主义的公民,与整个国家的教育目的不仅是不矛盾的,而且是一致的,甚至可以说,是整个国家教育目的的一个重要组成部分。

实事求是地说,当前民主教育的目的在我国没有能够得到很好地认识和重视,这与党和国家教育方针的要求是不一致的,也与建设高度的社会主义民主国家的总体要求不相符合。一些教育改革的举措充分考虑经济发展的要求、科学技术发展的要求是正确的,但是没有考虑建设高度的社会主义民主政治的要求是不全面的;在学生的素质结构方面强调学会学习、学会健体、学会交流、学会生活、学会做人等是正确的,但是不强调学会过民主生活是不全面的;在素质教育的重点方面突出“实践能力”是正确的,但是“实践能力”如果不包含“民主实践能力”是不全面的;在高中政治课上花些课时讲讲民主是正确的,但是如果将民主教育的精神贯彻到整个学校教育生活,不将民主教育的目标分解到各个学习阶段是不全面的。其结果就是造成了我们的青少年缺乏必备的民主意识和态度,缺乏充分的、合理的民主知识,缺乏在学校生活中进行民主实践的基本能力,也没有能够从小培养起对于民主制度的基本信念,从而最终影响到他们成长为合格的社会主义民主的公民。从长远的眼光来看,这种状况,也不能不影响到社会主义民主政治的实施、发展和完善。因此,21世纪的中国教育,应该高度重视民主教育及民主教育的目的,重视青少年一代社会主义民主素质的培养和提高,将民主教育或社会主义民主教育的目的放到一个战略高度来认识和实践。

## 第三节 教育的民主化

民主教育对于现代公民的培养来说无疑是重要的,然而如何实施民

主教育却是一个颇值得研究并需要深入研究的问题。陶行知先生在《实施民主教育的纲要》(1945)一文中,从教育的对象或目的、教育的方法、教师素质、教材编写、课堂管理、学校制度、教育行政、民众教育以及教育所使用的文字九个方面就如何实施民主教育提出了系统见解<sup>①</sup>。他的这些论述有一个总的目的:就是使整个教育特别是学校教育民主化。在他看来,只有教育的民主化,才是实施民主教育的最佳途径。对于他的这个观点,我们深表赞同。因为,要使青少年一代成为民主的公民,重要的不仅是通过民主教育帮助他们获得正确的民主观念,而且要在整个学校教育中指导他们过民主的生活。根据陶行知先生生活教育的思想,过民主的生活,便是受民主的教育;过专制的生活,就是受专制的教育。民主公民的许多素质,如民主的意识、态度、信念等,都必须在民主的生活中培养起来,而不可能像传递科学知识那样加以传递。而要使学生学会过民主的生活,就必须按照民主的要求来改造整个学校,使学校教育的各个方面充分地民主化。

### 一、什么是教育民主化

“教育民主化”这一概念出现于20世纪60年代。自那以后,这个概念就广泛地出现于联合国教科文组织以及世界各国教育政策性文件中,也出现在学者们论述教育问题的著述中,还为广泛的社会舆论所使用。正如联合国教科文组织第35届国际教育会议总报告中指出的那样,“教育民主化是全世界所有国家和所有与教育有关的人最关心的问题。这是一个无数关于教育的言论和出版物中可以反复见到的主题。……在教育领域中很难找到一个不包含这样或那样‘民主化’方面的问题。”<sup>②</sup>当前,教育民主化已经是整个社会民主化的一个重要组成部分,是现代教育的一个主要特征,也是21世纪全球教育变革的一种重要趋势。

然而,迄今为止,关于教育民主化,无论是从内涵还是从外延说,都没有一个十分确切的定义。每一个人或每一个国家都是从不同的角度或立场来理解或实施教育民主化的。在有些人看来,教育民主化就是“普及教育”(compulsory education)及其所带来的“教育机会均等”(equality of educational opportunity),在另一些人看来,教育民主化远远不止于“教育机会均等”,它还包括“学制的民主化”、“课堂生活的民主化”、“终身教育”(“学习机会的民主化”)等。还有人从教育阶级属性的

<sup>①</sup> 参见陶行知著:《中国教育改造》,东方出版社,1996年,第192~200页。

<sup>②</sup> 转引自赫梅尔著:《今日的教育为了明日的世界》,王静等译,中国对外翻译出版公司,1983年,第68页。

变革出发,认为“教育民主化”意味着“逐步打破教育由少数人、特别是社会统治者所垄断、主宰、专制,而使之成为越来越多的人所享受、掌握和利用。”<sup>①</sup>法国教育史学家米亚拉雷(Mialaret, G.)和维亚尔(Vial, J.)两人认为,“教育‘民主化’这一概念就其完整的意义而言包括两个方面:教育面前的平等和参与教育管理的平等。”<sup>②</sup>在一些不发达国家或地区,教育民主化仅是指能够受到最低限度的教育,学到最低限度的知识;而在一些发达国家或地区,教育的民主化意味着家庭、企业、社区等公共机构最大限度地参与教育决策。联合国教科文组织在20世纪70年代末的一次区域性会议上对于教育民主化的这种丰富而复杂的内涵给予了一个总的概括:“教育民主化既涉及入学机会均等,又涉及学业成功机会均等,还涉及教育形式的多样化,教育面向社会和生活,以及在教学内容、教学方法和教学组织中培养新精神。”<sup>③</sup>

看来,要想对教育民主化有一个比较确切的认识,关键的不是去罗列这个概念所已经包括和可能包括的具体内容,而是要回答下列问题:为什么这些看起来极不相同的事情都能被纳入到“教育民主化”的名义下?我们认为,这些涉及教育实践方方面面的事情——对象、制度、方法、师生关系、管理、内容、组织等——之所以都被纳入到“教育民主化”的名义下,是因为它们都体现了民主的精神,或者说按照民主的要求进行了改造,都有助于更好地促进青少年学生以及成人成为民主社会的合格公民。因此,我们认为,教育民主化从其性质上说,是指按照民主的要求改造教育或学校工作的所有方面——对象、制度、方法、师生关系、管理、内容、组织形式等,使之处处体现民主的精神,成为“民主实践的典范”<sup>④</sup>,培养民主公民的摇篮。简而言之,教育民主化就是以民主的精神去改造教育、重建学校。

从这个意义上说,我们认为,教育民主化尽管要求教育机会均等,但是不等于教育机会均等。教育机会均等只是在量上满足了教育民主化的要求,未必在质上或最终目的上能够满足教育民主化的要求。如果一个国家的学校教育系统从全体居民中录取学生并且保证他们在社会上有

- ① 黄济、王策三主编:《现代教育论》,人民教育出版社,1996年,第183页。
- ② 米亚拉雷、维亚尔主编:《世界教育史(1945年至今)》,张人杰等译,上海译文出版社,1991年,第314页。
- ③ 转引自米亚拉雷、维亚尔主编:《世界教育史(1945年至今)》,张人杰等译,上海译文出版社,1991年,第313页。
- ④ 联合国教科文组织总部中文科译:《教育——财富蕴藏其中》,教育科学出版社,1996年,第47页。

平等的上升机会，但是它是建立在不容异端学说、崇拜权力、民族沙文主义或帝国沙文主义基础上的，是建立在只承认自己是人而不承认别人是人的狭隘态度的基础上，那么这个国家的教育就不是民主的教育，孩子们在这样的学校里不可能受到真正民主的教育，这样的教育机会均等也就不能满足教育民主化的要求。因此，教育机会均等只是教育民主化的必要条件，而不是教育民主化的充分条件。

教育民主化也不完全等同于民主教育。从目的上说，教育民主化与民主教育是同样的，都是为了培养民主社会的公民。但是，从实施的内容或范围上而言，教育民主化比民主教育要广泛得多，涉及教育活动的各个方面。如前所述，民主教育只是整个教育的一个组成部分（政治教育），是对学生进行民主素质的教育；而教育民主化却涉及了政治教育以外的其他所有教育内容，涉及了学校的日常生活和管理，甚至涉及了教师的教育观念和学生的学习观念。因此，如果说民主教育是一种直接地培养民主公民的活动的活动的话，那么意在创造“民主的教育”或“民主的学校”的教育民主化，就是一种比较间接地培养民主公民的活动，两者一起构成了完整的民主教育。从某种意义上，我们也可以将教育民主化看成是实施民主教育的一种重要途径，一种通过民主实践而对学生进行民主教育的途径。毕竟，在一个本身不民主甚至反民主的学校是不可能实施任何民主教育的。

## 二、教育民主化的四项原则

教育民主化，作为一种教育改革行动或过程，要遵循一些基本的原则。这些原则是民主精神的具体化身，可以保证教育民主化的顺利进行和民主在学校生活里的充分实现，从而为各个领域的教育变革提供方向或理论支持。

### （一）平等原则

教育民主化的平等原则是指，在教育资源的配置、利用及教育关系的建构方面，所有的人，不论其肤色、种族、性别、财富、地位、智力等，都应享有同样的机会、权力，或受到同样的对待，反对任何形式的特权、歧视或排斥。从教育资源的配置和利用方面说，平等原则就是要致力于实现“教育机会均等”和“教育条件的均等”；从教育关系的建构方面说，平等原则就意味着“每一个学生受到同样的教育关怀”、“学业成就机会的均等”以及“师生关系的平等”。可见，教育民主化所要求的平等原则，不仅有着硬性的“量”的要求，如是否具有同等入学机会问题，而且更有着“质”的要求，如是否受到同等教育关怀问题。

之所以把平等原则作为教育民主化所要遵循的首要原则提出来，是

因为“平等”是民主的基石，“不平等”是专制社会的基础。在专制政体下，教育不平等，不仅在统治阶级和被统治阶级之间是不等的，而且在统治阶级内部以及在师生关系上都是不平等的。就不同阶级之间教育机会的不平等性或等级性来说，正如裴斯泰洛齐所描绘的那样：“就我所知：教育正如一座大厦，大厦的上层宽阔明亮、艺术高超，但是为少数人居住。……中层，居住的人就比上层的多得多，但是这里并没有上升的阶梯使他们能够合乎人性地爬到上层去。……最后，在下层住着无数的人群，他们和上层人们一样，有享受阳光和新鲜空气的同等权利，但是，他们不仅是被放在令人作呕的黑暗中和没有光亮的洞穴，而且被蒙上双眼，他们即使仰望大厦的上层也是不可能的。”<sup>①</sup>这种严重且广泛的教育不平等性，是整个专制社会不平等性的反映，同时又再生产出了这种社会的不平等性。这种教育的不平等性，显然与民主社会的精神不相符合的，教育的民主化，首先就是要根除种种教育的不平等性，将平等的意识或精神贯彻到教育生活的各个方面。

教育民主化遵循的平等原则，与任何其他人类活动领域中所遵循的平等原则一样，应是一种“相对的平等”，而不是一种“绝对的平等”。绝对的平等就是人们常说的“平均主义”，要求在任何教育资源的配置和利用上，每一个人都得到同样的份额，既不能多也不能少。实际上，这种绝对的平等是做不到的，因为一方面我们缺乏衡量绝对平等的合适尺度；另一方面确实存在着“自然的”和“社会的”不平等的事实<sup>②</sup>。人们没有任何可以站得住脚的理由来改变自然的不平等；就是社会的不平等，如果不是出于滥用职权而形成，也找不到合适的理由加以谴责。由于这种自然的和社会的不平等，要想通过政策行为使每一个人在教育方面都享受绝对同量的资源或权益，不仅是不可能的，也是不合理的，甚至是一种制度的暴行。因此，教育民主化所遵循的平等原则，只能是相对的平等，即“最大可能地减少由于自然和社会的不平等所带来的教育

① 张焕庭主编：《西方资产阶级教育论著选》，人民教育出版社，1979年，第177页。

② 这一分类来自卢梭，他说，“我认为在人类中有两种不平等：一种，我把它叫作自然的或生理上的不平等，因为它是基于自然，由年龄、健康、体力以及智慧或心灵的性质的不同而产生的；另一种可以称为精神上的或政治上的不平等，因为它是起源于一种协议，由于人们的同意而设定的，或者至少是它的存在为大家所认可的。第二种不平等包括某一些人由于损害别人而得以享受的各种特权，譬如：比别人更富足、更光荣、更有权势，或者甚至叫别人服从他们”。见卢梭著：《论人类不平等的起源和基础》，李常山译，商务印书馆，1962年，第70~73页。

机会及人际关系上的不平等，同时给予不同的儿童以同样的成功机会或可能。”将平等原则看成是相对的平等，而不是绝对的平等，就意味着教育平等是一种历史的过程，一个总的方向，一个不断调整的目标，而不是某种一蹴而就的任务，某种有待实现的终极目标，或某种普遍的标准。不同的历史时期和社会制度中，教育平等原则所要解决的问题和所要达成的目标，都是不同的。教育平等的理想，也应该根植于教育的历史性实践之中。

教育民主化的平等原则，还应该有个补充性的原则——“补偿原则”<sup>①</sup>。补偿原则的提出是针对那些处境不利儿童或人群的。如前所述，由于自然的或社会的原因，人们总是处于不平等的社会关系之中的。教育民主化作为一种过程，重要的不是要给予不平等的人以同样的资源，否则，就会加剧不平等的现象，而不能减轻这种现象，甚至会使不平等的现象永恒化。这就好比个人所得税，对于穷人的个人所得税与富人的个人所得税不能按照一个标准来收取，否则的话，就会加大贫富的悬殊，并最终威胁到社会的稳定和每个人的利益。正确的做法是，对于那些处境不利的人群或儿童——低收入者、女性、少数民族、特殊需要儿童、老人等，应该给予特别的教育补偿、关怀或关注。但是，这种补偿的目的，不能损害总体的教育公正，不能培养社会的寄生虫，否则，也会从根本上偏离或危及平等原则。

## （二）参与原则

教育民主化的参与原则是指，在教育实践的各个环节——决策、咨询、制定目标、课程改革、教学组织、发展评价、学校管理等方面，最大限度地调动各个社会机构、组织、家庭以及个人的积极性，使更多的人成为教育改革、发展和评价的主体，改变传统教育教学和管理权力过于集中的现象，使教育事业真正成为由绝大多数人所参与的公共事业。正如联合国教科文组织所说的那样，“教育民主化不仅要把更多的教育给予更多的人，也要有更多的人参加教育管理，传统教育已不能适应大量增加学生人数的需要，教育必须重新建立。但是，谁来重建这种学校呢？不是教育的管理人员和官员，而是人民，全体人民。……这就是说，我们必须把各阶层的人民组织起来，或者毋宁说发动起来，进行关

<sup>①</sup> 在20世纪60年代的英国，这一原则也被称为“积极差别原则”（positive discrimination），即政府对于那些处境特别不利的人、集团或种族，给予特别的优惠或照顾，以便能够使他们的健康和受教育标准能够最大限度地接近于处境良好的人、集团或种族的标准。

于教育与教学的讨论。让教育的民主化从真正的民主行动开始；让尽可能多的人民帮助重建教育。”<sup>①</sup>

参与原则的提出，主要是根据下列系列假定：教育是与每一个人的利益密切相关的；每一个人在教育诸问题上都有自己独特的看法或利益诉求；尽可能多地表达和尽可能丰富地交流这些看法或利益诉求，有助于形成教育共识；尽可能一致的教育共识有助于形成更加稳定和更加可行的教育政策，从而满足绝大多数人的教育利益诉求，更好地体现教育平等的精神。参与原则的提出，还是基于对教育规律总体无知的假设。不难理解，教育是人类社会中最复杂的一种现象，要寻找到这种现象的规律，单靠个人的力量几乎是不可能的。即使是历史上那些伟大的教育家的教育论述，对于错综复杂的教育现象的解释总留下许多令人遗憾的地方。因此，要想更好地理解教育现象，获得更加确实的教育知识，就不能够闭门造车，而应该有一种杜威所谓的“自由的经验交流”。而最好的经验交流方式就是参与到共同的活动中去，在活动中表达个人的价值观念、学术观点和生活感受。更多的参与，可以降低决策的认识论风险。参与原则的提出，其目的也是为了限制过于集中的教育权力，防止有人从中谋利，防止教育权力的腐败、腐化或异化；同时也是为了培育一种对待教育的共同责任感，使教育事业的发展有更为广泛的心理和道德基础。

在教育民主化过程中实施参与原则，首先需要从法律上或制度上确立有关各方的参与权力。例如，应该从法律或制度上规定学生拥有课程选择权或遭遇不公正对待时的申诉权，从而为他们参与课程实践与课堂管理提供法律保障。其次，应该为有关各方有效参与教育教学和管理活动提供必须的资讯，使他们能够尽可能正确地对某些问题、趋势作出判断，并采取合适的行动。例如，应该为家长参与学校管理提供充分的资讯。再次，应该建立一个比较畅通的沟通和协商的渠道，以便及时解决多方参与过程中出现的矛盾或冲突，避免影响正常的教育教学及管理工作。在教育民主化过程中确定参与主体时，可以根据某种决策或行为与某些人、团体或家庭的关涉程度来判断。如果是直接相关的，那么就on应该赋予或接纳他们的参与权力；如果是间接相关的，则可以采用政治生活中代表制的方式确定参与者的范围。

① 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著：《学会生存》，华东师范大学比较教育研究所译，教育科学出版社，1996年，第108页。

### (三) 自主原则

教育民主化的自主原则是指，在教育实践活动过程中，要充分地尊重教育或学校的相对独立性，充分地尊重校长、教师和学生在教育及管理活动中的主体地位，以便使教育或学校免于对社会政治和市场的过度依赖，使教师免于对政府或学校教育管理人员的过度依赖，使学生摆脱对于教师及学校其他管理人员的过度依赖，并通过充分发挥学校、校长、教师和学生的自主性，重构教育的外部与内部关系，使之更加符合民主的要求。

自主原则的提出，主要考虑到以下两点：第一，在民主社会中，教育是一种公共机构，并不是某一个机构的派生机构。教育不仅是推动经济发展的杠杆，也是推动科技进步、文化进化和政治民主化的杠杆。因此，教育的功能是多方面的，而不是单方面的。而要想实现这种多方面的功能，就应该赋予或承认教育或学校的相对独立性或自主性，把它看成是一个有着明确权力、义务和责任的独立社会组织。如果教育或学校屈从于某种社会势力，那么它就不能够起到促进社会全面发展和进步的作用。这就意味着，教育民主化的目标之一就是必须建立起学校与其他社会机构之间民主、平等和交互的关系，给予学校职责范围内的充分的自主权，排除外在行政的、经济的或其他人为因素的干扰。没有这种教育或学校自主性的确立，它的内部自主性是不可能的。第二，学校作为一种相对独立的社会机构或生活，本身有一个民主化的问题。而学校生活的民主化，是以学校教职员工每一个人自主性的确立和发挥为条件的。如果他们的自主性都没有能够得到尊重和发挥，那么学校生活的民主化根本是不可能的，前面所说的参与原则也是不可能实施的。因此，从一定意义上说，学校及教职员工自主性的提升，既是实施教育民主化的条件，也是衡量教育民主化程度的标志。

自主原则的实施，有两个重要的基础：一是“自由”，二是“理性”，两者是缺一不可的。没有对法律框架内“学校自由”和“个人基本自由”的确认和保护，就没有任何的自主性可言。而没有“理性”的质疑、辩护、反思和实践，自主性也很可能蜕化为“学校中心主义”与“个人中心主义”。它们或将学校看成是一种纯粹的利益集团，或将自己的利益看成是唯一应该得到保护和满足的。其结果是，将学校从整个社会生活中孤立出来，将个人从整个社会关系中孤立出来。这与民主的理想是背道而驰的。尽管民主反对专制或独裁，反对纵向的总体性支配权力，但是，它却并不主张将社会弄得四分五裂，而是主张在充分肯定个人或集团利益合理性的同时，最大限度地保护、扩充和增加公共利益。而“学校中

心主义”和“个人中心主义”是公共利益的最大威胁。因此，无论是学校，还是个人，其自主性都必须建立在理性的基础上，而不是建立在欲望或感情的基础上。自主性意味着信任和责任，不意味着唯我独尊或为所欲为。

#### （四）宽容原则

教育民主化的宽容原则是指，在教育实践活动中，多样的观点、制度和行为方式，如果没有威胁到多样性本身的话，就应该得到允许、尊重、鼓励和保护。宽容原则是对于自主原则的进一步说明或支持。也正如联合国教科文组织所声明的那样：“宽容教育和尊重他人的教育作为民主的必要条件，应该被视为一项综合性的持久的事业。价值观特别是宽容思想不能作为狭义的教学内容加以对待；如果想把事先确定的、不易被人接受的价值观强加于人，那么这种想法最终会使它们遭到否定，因为只有被个人自由选择的价值观才有意义。因此，学校至多能为一些日常的宽容实践提供方便，具体办法是帮助学生考虑他人的观点，以及诸如鼓励就一些道德难题或需要作出伦理选择的情况展开讨论等。”<sup>①</sup>

宽容原则的提出，是基于对民主社会多样性的认识。如前所述，民主社会与专制社会一个非常大的不同就在于：前者是一个多样性的社会，而后者是一个单一的社会。在民主社会中，人们不再将多样性视为威胁或混乱，而将其视为思想的资源和活力的源泉。但是，在专制社会中，情形就完全不同。人们一般将多样性看成是对于唯一正确的真理、价值观念或行为方式的挑战，是不稳定的根源，或干脆被看做是不能容忍的“异端”。所以，民主的教育与专制的教育的最大不同之一，就应该是具有宽容的美德。

但是，作为一种教育民主化的原则，宽容不仅仅是一项教育的美德，也是一系列的教育实践。第一，建立相应的教育教学和管理制度，使得发表不同声音的人不至于受到打击、歧视或责备；第二，利用各种各样公开教学或集会的机会，促进不同意见之间的充分交流和对话，从而达到最大可能的理解；第三，创造条件，超越多样性，将单纯的宽容引向共同的合作，从而帮助每一个人既看到自己观点的价值，又看到别人观点的意义，更看到共同合作的力量。只有进行了这一系列的宽容实践，民主社会的多样性才不会像一些保守主义者所诅咒的那样演变为分裂的力量，而成为联合的力量、团结的力量和重塑自我以及自我与社会公共

<sup>①</sup> 联合国教科文组织总部中文科译：《教育——财富蕴藏其中》，教育科学出版社，1996年，第45页。

领域关系的力量。

### 三、建设民主的学校

用上述四个教育民主化的原则来衡量我们今天的教育，不管是中国的教育还是国外的教育，正直的人们都会发现，教育民主化尽管已经在许多领域取得了进展，但是离人们的要求还有不小的距离。这固然是与教育民主化作为一种过程而非一种固定达到的目标有关，但是，一个不容忽视的原因就是，人们，特别是那些对教育实践有影响力的集团、组织或个人，还没有充分意识到教育民主化的必要性，还没有彻底肃清专制教育的流毒，还没有自觉地将教育民主化的观念转变为持续的坚定的行动。在相当程度上，我们可以说，比起政治民主化来说，教育民主化的步伐要迟缓得多。也可以说，正是由于教育民主化步伐的迟缓，反过来使得政治的民主化或整个社会生活的民主化缺乏充分的心理、智力和人才支持。因此，按照教育民主化的基本原则，加快教育民主化的步伐，进一步清除学校生活中的专制、霸权和歧视现象，建设民主的学校，是新世纪教育工作者包括教育理论工作者所肩负的一项神圣使命。

建设民主的学校，首先必须理解“民主”的概念与价值。如果教育者连什么是“民主”以及为什么优先选择民主制度之类的问题都没有搞清楚，就根本谈不上建设什么民主的学校。因为，民主学校的基本目的就是要通过学校的工作促进社会的民主化进程，就是要用民主的精神去改造学校。与之相关的问题是，要建设民主的学校，教育者包括学习者，必须弄清楚学校在民主社会中的地位、作用以及民主对于学校的整个生活意味着什么。如果他们还看不到学校与民主社会的内在关系，还不能够理解民主的精神能够给学校带来什么有益的变化，那么建设民主的学校是根本没有希望的。更进一步的问题是，建设民主的学校，必须使教育者感受到自己的工作在培养民主公民和改造专制教育方面的实际贡献，从而增加他们创办和经营民主学校的自信心和自豪感。

建设民主的学校，其次必须将培养民主的公民或未来公民的民主素质纳入到学校教育哲学之中，使之成为指导学校各个方面工作的基本观念。当前，由于受到激烈的市场竞争的影响，学校特别是中小学校将提高学生的升学能力作为主要追求的目标，至于他们的民主素质则很少被严肃地考虑。在一些学校，许多本来属于学生自治范畴以内的事情，都由教师和家长包办代替，以便能够使學生有更多的时间来复习应考。在这种狭隘的教育哲学的指导下，一些孩子缺乏起码的民主意识、民主态度、民主能力，更谈不上民主的信念了，在实际的学校生活中变得极其自私、冷漠、霸道、固执、狭隘、不负责任等。这些品质，都与民主社

会的要求相差甚远。因此，要建设民主的学校，教育者就不能对这些不良的品质熟视无睹，更不能容忍它们的滋生蔓延，而应该坚决地与它们作斗争，同时将上述的民主素质作为整个教育教学工作所要追求的重要目标，作为学校教育哲学或个人教育哲学的核心内容。

建设民主的学校，再次必须造就民主的校长和民主的教师。凡是熟悉教育的人都知道，没有什么东西比校长和教师对学校生活有影响力的了，以至于有人说，一个好校长就是一所好学校，一个好教师，就是一个好班级。正因为校长和教师对于学校生活有如此的影响力，所以他们的政治立场和社会生活态度对于整个学校和学校里的学生们有巨大的影响。如果他们反对民主，秉持一种不民主的生活态度，那么整个学校就是不民主的；如果他们坚信民主的价值，过一种民主的生活，他们就会成为学生们学习民主的最好榜样。这就对我们的师范教育包括教师（校长）培训提出了要求。在这样一个民主的时代，教师（校长）的培养和培训应该包含着民主化的要求，以便帮助未来教师、新手教师或中小学校长理解社会政治变革的趋势，理解民主在学校生活中的应用，理解未来民主公民所应具备的基本素质结构，从而自觉地成为民主的校长和民主的教师<sup>①</sup>。

建设民主的学校，民主的校长和民主的教师就应该促进学生的自治<sup>②</sup>，并指导学生的自治，培养学生的自主性，使他们都成为具有丰富个性、独立见解和自我管理能力的人。只有这样的人，才是民主社会所需要的人，才是民主社会积极的建设者。而要做到这一点，首先必须信任学生的自治能力，相信学生在他们自己的世界里是有能力实现充分自主的，相信学生对于自治或自主有着几乎天然的兴趣和要求。其次必须理解学生自治的重要意义，理解学生自治对于他们自己的健康成长、对

- 
- ① 陶行知先生基于自己对于民主教育的理解，提出了民主教师的六方面素质以及民主校长的四项任务。民主教师的六大素质分别是：第一，虚心；第二，宽容；第三，与学生共甘苦；第四，跟民众学习；第五，跟小孩子学习；第六，肃清形式主义、教条主义，放下先生的架子，克服传统师生关系的严格界限。民主校长的四项任务分别是：第一，培养在职的教师；第二，通过教员使学生进步并且丰富的进步；第三，在学校里提拔为老百姓服务的人，如小先生之类；第四，将校门打开，应用社会的力量办学，同时通过学校的力量促使社会进步。总的来说，校长应当将学校办成“民主的温床”，“培养出人才的幼苗”。参见陶行知著：《中国教育改造》，东方出版社，1996年，第197页，第199页。
- ② 关于学生自治，陶行知先生也有系统的论述。参见陶行知著：《学生自治问题之研究》一文，载《中国教育改造》，东方出版社，1996年。

于他们的家庭和整个民主社会的意义。在当前的情况下，特别是要能够明晰学生自治对于克服“儿童中心主义”、克服他们身上存在的过度依赖性和颐指气使的恶习的重要意义。再次必须意识到促进学生的自治不仅是指促进学生“个体的自治”，更重要的是指促进学生“团体的自治”，通过各种各样的学生团体活动，使学生们学会按照集体的共识来行动，而不是一意孤行地按照自己个体的意愿来行动。在团体活动中，学生们完全可以按照民主的要求来进行：发表竞选演说、投票、民主决策、民主监督、民主评议、民主协商、弹劾不合格的学生干部、行使不服从权等。最后，民主的学校要指导学生的自治，而不是放任不管。因为学生对于民主的精神、民主的程序和民主的方法都不一定了解得很清楚，对于自治过程中出现的一些问题，也未必能够有充分的能力和耐心去解决，因此学生自治离不开校长和教师的指导。缺乏这种指导，学生自治可能会削弱学校在培养民主公民方面的积极作用。因此，民主的学校、民主的校长和民主的教师，一定要指导学生自治，一定要做学生自治的导师。

建设民主的学校，离不开教学的民主化。教学的民主化就是用民主的精神来改造我们的教学，使教授和学习的双边活动符合民主的要求。民主的要求在教学过程中的具体体现包括：应用多学科的知识，如历史学的知识、政治学的知识、经济学的知识等，促进学生对于民主的深刻理解；给予教师以必需的教学自由，以便能够改变教材知识的呈现方式，解构教材知识的霸权，突出知识的多样性和认识论的多样性，防止教材知识对学生自由思想的束缚；改变教学的观念，不再将教学看成是一种居高临下地传递真理性知识的过程，而是将教学看成是一种师生利用知识共同进行理智探险的过程；改变教学的组织形式，增加讨论、质疑、辩论、试验、自学等环节，使教学变成一种平等讨论和自由交流的场所，而不是教师的“一言堂”和“独角戏”；在教学过程中培养学生的批判性思维，使他们成为自主的学习者或认识主体；改变教学评价的方式，使得教学评价更能够引导和促进学生的自主学习、自由表达和批判性思维能力的发展。

建设民主的学校，核心的一点就是要建设民主的师生关系。正如联合国教科文组织在一份报告中所说，“我们应该从根本上重新评价师生关系这个传统教育大厦的基石，特别当师生关系成了一种统治者和被统治者的关系的时候。这种统治和被统治的关系，由于一方在年龄、知识和无上权威等方面的有利条件和另一方的低下与顺从的地位而变得根深蒂

固了。在我们当代的教育界中，这种陈腐的人类关系，已经遭到了抵抗。”<sup>①</sup> 这种抵抗一方面是民主时代对于传统师生关系的批判；另一方面也是民主时代对于师生关系民主化的呼唤。在民主的师生关系中，“教师的职责现在越来越少地传递知识，而越来越多地鼓励思考；除了他的正式职能以外，他将越来越成为一位顾问、一位交换意见的参加者，一位帮助发现矛盾论点而不是拿出现成真理的人。他必须集中更多的时间和精力去从事那些有效果的和有创造性的活动：相互影响、讨论、激励、了解、鼓舞。”这份报告还特别指出，“如果教师与学生之间的关系不按照这个样子来发展，它就不是真正民主的教育。”<sup>②</sup>

建设民主的学校，在管理体制上，还必须最大限度地体现参与原则，使教师、学生、家庭和社区充分地参与到学校工作——学校发展规划、课程改革、学校管理制度的制定、教学评估、思想道德教育、学生活动等——中来，将学校真正办成一个公共的机构，而不是私人机构。这样，就能够减少在教育问题上师生之间、教师与学校行政人员之间、学校与家庭之间以及学校与社区之间的相互抱怨或不友好的指责，培养起大家对于教育质量、教育的共同责任感，综合各个方面的需要、意见和智慧，不断地改进学校教育工作，使得学校能够更好地完成在培养民主公民方面所担负的任务。为了创办民主的学校，学校还必须动员全体师生积极参与到社区公共政策的制定过程中来，自觉地成为社区生活中民主生活的典范。

总之，民主的学校是政治民主和社会民主的宣传部和试验场。没有民主的学校，就没有民主的公民；没有民主的公民，就没有民主的政治；没有民主的政治，就没有民主的社会；没有民主的社会，就不会有每个人最大限度的发展和最大福祉的实现，就不会有社会的持续进步和美好未来。因而建设民主的学校和民主的课堂是新世纪每一个进步的教育工作者不可推卸的责任和不可懈怠的工作。

① 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著：《学会生存》，华东师范大学比较教育研究所译，教育科学出版社，1996年，第107页。

② 同上，第108页。

## 第八章 公正与教育

亚里士多德认为,公正是一种完全的德性,是政治上最大的善,它比星辰更加令人惊奇。罗尔斯也认为,公正是一项好的社会制度的首要价值,不公正的社会制度是无论如何也不该忍受的。建立一个更加公正的社会,是历史上一代又一代仁人志士的不懈努力和永恒追求。在实现这一历史使命的过程中,教育是一种积极的力量。它不仅可以传播公正的观念,对青少年一代进行公正教育,而且还可以引导他们去观察和分析现实社会生活中种种不公正的现象与问题,激励他们成为公正秩序的建设者和公正文化的积极倡导者。然而,审视 20 世纪教育发展的历史可以发现,20 世纪的教育总体上没有能够很好地发挥这种积极的建设性作用。在种种外在功利性需求的诱导下,教育忽视了对青少年一代进行公正教育的职责,同时,教育本身也存在着严重的公正或公平问题。不公正的教育最终损害了人们从生活中自发获得的公正观念,助长了广泛社会生活领域中的不公正性,破坏了社会理解与社会团结,与不公正的社会一起成为人们不断抱怨的对象。当下和未来的教育必须深刻地反省自身的不公正性,勇敢地承担起以公正为核心的价值教育的使命。本章首先分析“公正”概念的内涵,然后立足于人生和社会生活实际,系统阐明公正范畴的丰富价值;其次分析开展公正教育的必要性、内容与主要途径;最后结合实际讨论教育实践领域中的种种公正问题,从理论上回应当前有关教育公正或公平的种种批评和责难,并就实现教育公正若干原则问题进行了讨论。

### 第一节 公正与人生

古人云:不患寡,只患不均。“均贫富”或“杀富济贫”因此成为历

代农民革命的口号。其实，比起“寡”和“不均”来说，更不能让人忍受的是“不公”。在很大程度上，人们不患不均，只患不公。“不公”是导致“不均”的直接原因。“不均”只是结果，“不公”才是根源。只有因“不公”产生的“不均”才是不能令人忍受的。公平竞争产生的结果尽管违背人们当初的意愿，但很少会引起人们的公正性抱怨，更不会导致大规模的社会动荡。因此，激起历代农民革命的与其说是社会权利与财富分配的“不均”，不如说是他们直觉感受到的社会权利与财富分配“不均”背后的“不公”。渴望公正、追求公正、守护公正，因而成为历史上人们一种恒久的社会心理和价值理想。

## 一、什么是公正

### （一）日常生活中的“公正”用法

日常生活中，“公正”与“自由”、“民主”等价值范畴一样，是一个高频词。人们在许多不同的情境下使用“公正”一词或是它的近义词，如“公平”、“公道”、“正义”等。有的时候，人们是在一种法律语境中使用这个词，把它理解为“符合法律的审判”，如人们对公正审判某个犯人的吁求。有的时候，人们在一种道德语境中使用这个词，充满了心理上的同情，如巴金在追忆老舍先生时说道：“……尤其是老舍，他那极不公道的待遇，他那极其悲惨的结局，我一个晚上都梦见他，他不停地说：‘告诉朋友们，我没有问题。’”<sup>①</sup>有的时候，我们又把它理解为一种做人的品格，如说某某人比较“公正”，意味着他/她做任何事情都能尽力恪守公正的价值准则，不偏袒，不谋私。在教育生活中，师生经常用它来指称一种对人对事的态度，如“你这样评价我是不公平的，我不是有意捣乱的（学生）！”等。

从这些日常生活中的用法可以看出，人们对“公正”概念的理解包括：第一，“公正”概念总是作为一个价值范畴被使用，用来说明或评价某种行为态度、方式、结果是否是“令人满意的”、“好的”或“可接受的”。第二，这种行为态度、方式、结果是直接关涉他人利益的，而不是直接关涉自我利益的。如果一个人说，“我对自己要公平一点”，除非他/她继续说明这句话的意思，否则别人就不会知道它的确切意思。反之，“我应该公平地对待汤姆及他所在的班级”，就明确得多，在特定的语境中毋须过多解释。第三，“公正”是一种特殊的关涉他人的态度、方式及其结果，与另一些关涉他人的态度、方式及其结果相区分。这种特殊性既可能体现在遵守法律方面，也可能体现在符合道德原则方面，还可能

<sup>①</sup> 巴金著：《随想录选集》，三联书店，2003年，第212页。

体现在能够得到他人及其所在群体认同的其他原则体系方面。从这方面说，公正就是一些特殊的原则体系。公正的态度就是按照这些原则体系行事的态度；公正的审判就是符合这些原则体系的审判；公正的评价就是实现了这些原则性要求的评价；公正的人格就是经常践行这些原则体系所塑造的人格，等等。

## (二) “公正”的词源

在汉语中，“公”与“私”相对。《新书·道术》中说：“兼覆无私谓之公，反公为私。”<sup>①</sup>《管子》中也写道：“天公平而无私，故美恶莫不覆；地公平莫无私，故大小莫不载。”“正”有多种意义：①正中；平正；不偏邪；②端正；③正直；纯正；正当；④正定；决定；考定；⑤正法；治罪；⑥纯一不杂等。<sup>②</sup>从“公”与“正”的释义来看，“公”更多地是一种人对人对事的原则，而“正”则更倾向于一种规则化行为或个人品质。经常能够秉公行事的人就是“公正”或“正直”的人。《辞海》中，“公正”亦称“公平”，有两项主要的意义。“①人们从既定概念出发对某种社会现象的评价。亦指一种被认为是应有的社会状况。反映社会生活中人们的权利和义务、地位和作用、行为和报应之间的某种适应关系。②一种道德要求和品质。指坚持原则，按照一定的社会标准（法律、道德、政策等）实事求是地待人处事。”<sup>③</sup>这个定义也大致概括了日常生活中人们对“公正”或“公平”的理解，既把它看成是一种评价的原则，又把它看成是符合某种评价标准的理想社会状况，还把它理解为一种特有的值得赞扬的个人品质。

在英语中，“公正”（justice）源于希腊文 *dikē*，指判官的仲裁或申辩者的主张符合正义女神特弥斯（Themis）的要求。据说，正义女神特弥斯在审理案件的时候双眼紧闭，手持天平，象征着理性、公平地裁决，不受任何感官好恶和亲疏关系的影响。看起来，“公正”或“正义”在古希腊时期主要是作为一种法律范畴而被使用的，指称司法实践中所应当遵循的价值原则。拉丁文“公正”（*justitia*）的意思也是“遵从法律，按照命令行事”，沿袭了古老的希腊文含义。阿奎那（Aquinas, T.）曾指出，“公正”主要与法律有关，其第一位的要求是，我们在处理我们与同胞的关系时，应当遵守法律，其第二位的要求是，当法律被侵犯时，应当应用正义的程序为受害人获得赔偿，对罪犯实施惩罚。在此意义上，

① 《辞海》，上海辞书出版社，1989年，第315页。

② 同上，第1536页。

③ 同上，第315~316页。

“公正”或“正义”是一种法律范畴，等同于“法律公正”或“法律正义”，与东方文化传统中颇具伦理色彩的“公正”理解有所不同。事实上，在阿奎那等人看来，法学就是有关正义和非正义的学问。这种理解也明显反映在现代英语有关“justice”的释义中：“①正义；正当；公正，公平；公正的原则；公正的赏罚；②正确，确实；正当的理由，合法；③司法，审判；④[英]高等法院法官；[美]最高法院法官。”<sup>①</sup>可能正是与这种词源有关系，无论是古代还是现代西方语境中种种有关“公正”或“正义”的理解，无不把“应得”作为其关键的内涵。根据这种理解，不管是一个人，还是一个社会群体，或是整个社会、国家，只要能够根据法律得其所应得，那么“公正”或“正义”就得到了实现，这个社会、国家从而也就是一个公正或正义的社会与国家。

### （三）西方政治哲学传统中的“公正”概念

与东方始终致力于建立一个高度伦理化的政治实体不同，西方政治哲学家们所孜孜以求的却是建立一个公正的政治实体。尽管不同人、不同历史时期人们对于“公正”的理解有诸多差异，但是这种致力于探索如何建立公正政治实体的热情却从未衰退过。早在古希腊时期，柏拉图就系统、深刻地思考过这个问题，他的《理想国》一书的副标题就是“论正义”，整本书所讨论的核心问题就是公正或正义的问题，其他问题包括教育问题都是围绕着该问题的讨论而展开的。柏拉图把公正或正义分为两类，一类是城邦的公正或正义，一类是个人的公正或正义。在他看来，城邦的正义即“每个人必须在国家里执行一种最适合他的天性的职务。”<sup>②</sup>柏拉图认为，人的“天性”有所不同。有的人生来是金质的，这样的人适合做统治者；有的人生来是银质的，这样的人适合做卫国者；而有的人生来是铜铁质的，这样的人适合做劳动者。当这些人都能够从事与自己天性相一致的职业并能够各尽其责、各安其命的时候，城邦就是正义的。个人的公正或正义就是灵魂的三个部分——理智、激情和欲望——秩序井然、相互协调，使得整个心灵处于一种和谐的状态。柏拉图的这种公正观或正义理论遭到了后世许多人的批评，波普尔将其斥为“极权主义的正义论”。但是，柏拉图提出了公正原则的一个重要方面：假如人们生来不同，就应该以不同的方式来对待，这样才是公正的。

和柏拉图一样，亚里士多德也非常重视公正问题。他提出“公正自

① 《新英汉词典》，上海译文出版社，1992年，第691页。

② 柏拉图著：《理想国》，郭斌和等译，商务印书馆，1994年，第154页。

身是一种完全的德性”、“公正是一切德性的总汇”<sup>①</sup>，“政治上大善即是公正，也就是全体公民的共同利益。”<sup>②</sup>他认为，公正就是守法和均等，不公正就是不守法和不均等。而均等就是一种得与失、多与少、过与不及的中间状态，所以“公正则是一种中庸之道”<sup>③</sup>，“寻求正义的人即是在寻求中道，这是十分明显的事情。”<sup>④</sup>遵循“中道”原则，他在接受柏拉图“以不平等对待不平等”的主张同时，还提出了“以平等对待平等”的主张。这是一种非常进步的主张。尽管在他那个时期缺乏实现的社会条件，但是却启迪了后来许多政治思想家们去探询人类的平等问题并据此提出各种平权的政治主张，至今仍具有重要的现实意义。此外，亚里士多德区分了“分配性公正”与“矫正性公正”两种不同的公正类型，前者指按照某种比例分配公共财物，后者则适用于交往领域，使得人们行为和得失相称。“倘若一个人打人，一个人被打，一个人杀人，一个人被杀，这样承受和行为之间就形成了不均等，于是就通过惩罚使其均等，或者剥夺其多得。”<sup>⑤</sup>

霍布斯（Hobbes, T.）继承了亚里士多德关于“以平等对待平等”的公正主张，认为公正就是某种平等。“这种平等完全取决于这一点，即因为我们天生平等，谁也不应为自己获取比他应允给别人的权利更大的权利，除非他是通过协议获得这种权利的。”<sup>⑥</sup>他把平等划分为简单平等和比例平等，认为前者适用于交换领域，致力于实现交换性公正（公平交易），后者适用于分配领域，致力于实现分配性公正。显而易见，霍布斯反对在分配领域实行平均主义，强调按照个人的贡献来分配尊严和奖励。“如果奖按功来分配——功愈高奖愈多，功愈低奖愈少，按如此比例来分配——分配正义就实现了。”<sup>⑦</sup>霍布斯还注意到，“正义”和“不正义”这些词用于人身上是一回事，用于行为上是另一回事。用在人身上时，说“某人是正义的”就意味着他以行事正义为乐，他为正义而奋争，

① 亚里士多德著：《尼各马科伦理学》，苗力田译，中国人民大学出版社，2003年，第94页。

② 亚里士多德著：《政治学》，颜一、秦典华译，商务印书馆，1981年，第95页。

③ 亚里士多德著：《尼各马科伦理学》，苗力田译，中国人民大学出版社，2003年，第104页。

④ 亚里士多德著：《政治学》，颜一、秦典华译，商务印书馆，1981年，第111页。

⑤ 亚里士多德著：《尼各马科伦理学》，苗力田译，中国人民大学出版社，2003年，第99~100页。

⑥ 霍布斯著：《论公民》，应星、冯克利译，贵州人民出版社，2003年，第29~30页。

⑦ 同上，第29页。

或在任何事上都尽力去达到正义的要求。当用于行为上时，“正义的”意味着正确地行事，“不义的”意味着背信弃义。

康德阐发了正义或公正就是守法和应得的古老思想，把正义看成是“普遍立法意志”的体现和文明社会的基础。“法律状态是指人们彼此的关系具有这样的条件：每个人只有在这种状态下方能获得他所应得的权利。按照普遍立法意志的观念来看，能够让人真正分享这种权利的可能性的有效原则，就是公共正义。”<sup>①</sup>他还从法律占有意志活动对象的可能性、现实性和必要性方面把正义区分为“保护的正义”、“交换的正义”与“分配的正义”。他认为，前两种正义还只是形式上的和外在的，只有分配正义才是法律中最重要的问题。“在不可避免地要和他人共处的关系中，你将从自然状态进入一个法律的联合体，这种联合体是按照分配正义的条件组成的。”<sup>②</sup>可见，在康德看来，分配正义或公正才是政治正义或社会正义的核心内容。

罗尔斯(Rawls, J.)继承了康德的思想，把分配正义看成是社会正义的核心。“对我们来说，正义的主要问题是社会的基本结构，或更准确地说，是社会主要制度分配基本权利和义务，决定由社会合作产生的利益之划分的方式。”<sup>③</sup>1971年，他出版了著名的《正义论》(*A Theory of Justice*)，全面、系统地阐述了自己有关如何实现分配正义的主张，并把这种主张概括为“作为公平的正义”(justice as fairness)。<sup>④</sup>这一概念的核心思想是：“所有的社会价值——自由和机会、收入和财富、自尊的基础——都要平等地分配，除非对其中的一种价值或所有价值的一种不平等分配合乎每一个人的利益。”<sup>⑤</sup>它包括了两个原则：第一原则，每个人对与其他人所拥有的最广泛的基本自由体系相容的类似自由体系都应有一种平等的权利；第二原则，社会的和经济的的不平等应该这样安排，使它们①被合理地期望适合于每一个人的利益；②依系于地位和职务向所有人开放。第一原则又称平等自由原则，关乎公平的政治权利，处于优先地位；第二原则又称差异原则，涉及社会与经济利益的分配。其中，第二原则中的“适合于每一个人的利益”被实际阐释为“合乎最小受惠者的最大利益”。这一原则对亚里士多德的“以不平等对待不平等”进行

① 康德著：《法的形而上学原理》，沈叔平译，商务印书馆，1991年，第132~133页。

② 同上，第133页。

③ 罗尔斯著：《正义论》，何怀宏等译，中国社会科学出版社，1988年，第7页。

④ 同上，第11页。

⑤ 同上，第62页。

了实质性改造，从相反的方面来实施。亚里士多德使用这一原则的目的是：根据能力和贡献的大小来分配财富与荣誉，能力和贡献愈大者分配得愈多，反之愈少。然而，罗尔斯的意思却是：社会与经济利益的分配如若要不平等进行的话，不是倾向和有利于对社会作出贡献大从而拥有强势社会地位的人，而是倾向和施惠于因为天赋或社会等方面的原因处于社会底层或弱势地位的人。在具体税收政策上，罗尔斯主张充分发挥国家的权威作用，通过征收再分配税用于社会公共福利事业。显然，罗尔斯的正义论较多地肯定了“二战”以后西方国家实施的福利政策，具有较强的平等主义倾向，致力于消除天赋或社会出身等不利因素对于人们生活前景的消极影响，以克服资本主义发展过程中出现的贫富差距过大、矛盾尖锐的问题。

罗尔斯有关正义的主张引发了广泛与持续的讨论，也招致了新自由主义者如哈耶克（Hayek, F. A.）和诺齐克（Nozick, R.）的猛烈批评。哈耶克根本拒绝“社会正义”这个概念，认为它只是一个“海市蜃楼”。在哈耶克看来，正义是行为的特征，是行为者的属性。“社会”不是一个行动者，因此也不是一种可能正义或不正义的对象。诺齐克1974年出版了《无政府、国家与乌托邦》（*Anarchy, State and Utopia*）一书，站在新自由主义的立场对罗尔斯的正义论进行根本的批评。诺齐克认为，正义不能有赖于国家的胡乱干预，以制造所谓理想的“公平”分配。他提出了“作为权利的正义”（justice as entitlement）的主张，认为“正义是尊重人们私有权和拥有财产的权利，同时让人们用他们所拥有的东西自由地决定自己的所作所为。”<sup>①</sup> 一个社会是不是正义的，关键不是看分配是否正义，而是看人们持有的财产是否是正义的。一个人，无论拥有多少财富或荣耀，只要他的持有来路正当、转让合法，或者通过其他途径合法获得的，那么就是正义的。他也可以将自己的财富给予处境不利的人，但必须是自愿的，而不是源于国家的强迫，也不能把这些行为归结到“正义”的名下，最好归入到“善举”一类。根据这一观念，在社会和经济分配领域，平等可能是正义的，不平等也可能是正义的，关键在于分配对象是否是公民合法持有的。在如何保障和扩大社会公平方面，诺齐克反对过分地依赖国家，主张新自由主义所一贯坚持的“最小国家”或“有限国家”理论，认为应该充分地发挥市场的调节作用而不是国家的强制作用。

在西方政治哲学传统中，马克思和恩格斯关于公正的看法值得特

<sup>①</sup> 斯威夫特著：《政治哲学导论》，萧韶译，江苏人民出版社，2006年，第33~34页。

别关注。尽管马克思和恩格斯没有就公正原则的具体内涵发表独特的观点，但是却对公正或正义观念的社会性质与社会基础进行了丰富而深刻的论述。正如袁贵仁所指出的那样，“马克思的著作中包含着十分丰富的社会公正的思想。在对资本主义社会的批判以及对共产主义社会的构想之中，都渗透着他对于社会公正的看法。”<sup>①</sup>在马克思看来，资本主义社会之所以要被社会主义社会所代替，主要原因之一就是资本主义社会是一个高度不公正的社会。马克思无数次地用“侵占”、“抢劫”、“侵略”、“盗窃”等字眼深刻地批评资本主义制度与资本主义生产关系。他指出，在资本主义社会中，工人生产的财富越多，他产生产品的力量和数量越大，他就越贫穷，越成为廉价的商品，从而也就越没有尊严和地位可言。恩格斯也认为：“按照这些启蒙学者的原则建立起来的资产阶级世界也是不合理性和非正义的。”<sup>②</sup>与其他学派的思想家们不同，马克思和恩格斯不是从一些抽象的假定如“人生而平等”、“原初状态”（original position）、“无知之幕”（veil of ignorance）出发，而是从历史唯物主义的立场出发，认为正义范畴与其他的价值范畴一样，都是社会经济基础和经济关系的反映，是随着时代的变化而变化，随着人们的社会地位的不同而不同的，根本不存在所谓的“永恒正义”和“普遍正义”。具体到资本主义社会来说，造成社会不公平的真正根源是资本主义的生产关系，是资本主义的私有制。因此，他们认为，不从根本上推翻资本主义的私有制，建立起与现代化大生产相一致的社会主义制度，就不能从根本上解决社会公正问题。社会主义制度的建立为现实广泛意义上的社会公正提供了可靠的制度保障。

总结以上分析，我们认为，公正或正义作为一种价值范畴内涵非常丰富，涉及政治、经济、法律、文化生活和个人德性等非常广泛的领域，其核心内涵就是“应得”与“相称”<sup>③</sup>。“应得”是总的原则，它由一系列具体的原则所构成，或者说，具体的原则是“应得”原则在不同领域与情境下的不同应用。“相称”是主体对“应得”与“实得”关系状况的肯定性评价。从个体角度来说，当一个人主观上认为在社会公共生活领

① 袁贵仁著：《马克思的人学思想》，北京师范大学出版社，1996年，第261页。

② 恩格斯著：《社会主义从空想到科学的发展》，人民出版社，1997年，第38~39页。

③ 这里，直接借鉴了袁贵仁教授的观点。他在《马克思的人学思想》一书中就把“公正”理解为“人与人、人与社会之间的‘相称’或‘平衡’关系。”具体包括“贡献与满足之间的相称”（分配公正）、“权利和义务之间的相称”（政治公正）以及“自由与责任之间的相称”（法律公正）。（参见袁贵仁著：《马克思的人学思想》，北京师范大学出版社，1996年，第261~275页。）

域中能够根据某一原则“得其所应得”（“实得”与“应得”相称）的时候，他就会产生一种公正或公平的感受，作出“公正的”评判；反之，则会产生“不公正”的抱怨。从社会角度来说，如果一个社会的基本制度能够保障所有人在广泛的社会生活领域“得其所应得”，那么这个社会就是一个公正或正义的社会。具体来说，“公正”或“正义”概念有以下几种含义。

第一，作为一种政治价值或社会价值观念，公正是指政府或公共管理部门在公共资源（机会、权利、利益、荣誉等）分配过程中能够依据公认的原则使得每一个人“得其所应得”，既不多也不少。这里所说的“公认的原则”可以是成文的法律、既定的政策，也可以是已有的与分配有关的风俗习惯；既可以是“平等”的原则，也可以是“不平等”的原则；既可以是“简单平等”的原则，也可以是“比例平等”的原则；既可以是“多劳多得，少劳少得，不劳动者不得食”的原则，也可以是“积极差别”或“弱势补偿”原则，追求罗尔斯所谓的“最大最小值”（maximin，即不平等的分配应该有利于使最贫困的人的生活得以最大程度的改善）。具体哪一种原则被选中作为某一方面公共资源分配的具体原则或人们能够接受的优先原则，要具体问题具体分析，不能抽象地一概而论。

第二，作为一种个人德性，“公正”是指一个人能够无私无偏袒地按照公认原则的要求对待他人，既不过也无不及。在此意义上，“公正”即为“公道”。正如亚里士多德所说，“建造房屋，才能成为营造者，弹奏竖琴，才能成为琴手。同样，我们做公正的事情才能成为公正的。”<sup>①</sup> 一个始终能够克服种种困难与诱惑待人“公道”的人就具有“公正”或“正义”的美德，就称得上是具有“公（正）心”或“正义感”的人。当然，具有正义感的人更是特指那些敢于公开反抗不公正的社会秩序并愿意为了促进社会公正、建立更加公正的社会秩序而努力奋斗、百折不挠的人。

第三，作为一种主观的价值评价，“公正”是人们根据自己所信奉的某一原则或某些原则对他者的某种行为或社会资源分配的某种状态进行评价时产生的肯定性态度；“不公正”与之相反。公正反映了一种批判性的社会理想。在这方面，由于不同的个体或社会群体所信奉的公正原则不同，因此可能会对同一行为或社会资源分配方式产生不同的公正性评

<sup>①</sup> 亚里士多德著：《尼各马科伦理学》，苗力田译，中国人民大学出版社，2003年，第26页。

价，一些人认为是公正的，另一些人可能认为不太公正或根本不公正。例如，在对富裕或贫穷的解释中，社会处境较好的人们倾向于强调个人的天赋、责任和努力，而处境不利的人们则倾向于强调社会制度的缺陷，从而影响到他们各自对社会财富分配公正程度的判断。所以，无论是作为一种价值范畴，还是作为一种价值评判的活动，“公正”都具有鲜明的历史性与社会性。理解这一点，对于全面理解现实社会中来源不同的公正性抱怨大有裨益。

## 二、公正与人生

在古希腊，人们广泛地相信神会赐福于正义的人及其后代，而惩罚不正义的人。诗人赫西俄德（Hesiod）说诸神会让橡树为正义的人开花结果。“树梢结橡子，树间蜜蜂鸣；树下有绵羊，羊群如白雪。”荷马（Homer）也说，“英明君主，敬畏诸神；高举正义，五谷丰登；大地肥沃，果枝沉沉；海多鱼类，羊群繁殖。”<sup>①</sup>对于不正义的人，神则会在他们死后把他们埋入阴间的泥土中，并强迫他们用篮子取水。这种对于公正价值的古老信念在今天显然已经失去了合理性，公正的价值需要立足于时代和现实进行新的论证。

### 1. 公正与个体的生存

对于人生来说，不患寡只患不均，不患不均只患不公。这恐怕主要与个体的生存有关系。每一个体都有很强的生存愿望，都会竭尽全力来维持自己的生存，这既是来自生物本能，也是来自文化价值的要求。因此，生存权构成基本人权，所有直接或间接威胁生存的因素都为人之所患。

在现实社会中，直接或间接威胁人们生存的因素有很多，如无知、贫困、战争、疾病、犯罪、贪婪等，不公正应该位于其中。比如说，歹徒无故杀人是威胁所有人生存的直接因素。在歹徒的面前，每个人的生命都可能受到威胁，包括歹徒本人。如何才能防止这一点呢？于是便需要制订“无故杀人者死”的法律，以保护无辜人们的生命安全不被肆意践踏，从而实现法律公正。如果歹徒杀人后却依靠特殊关系或经济行贿逃避法律公正的制裁，就会被受害人家属乃至整个社会认定为不公正的。如果犯罪者逍遥法外而无辜者被冤入狱甚至于替人而死，则是所有不公正中最大的不公正。又例如，贫困是威胁人们生存的直接因素，新中国“三年自然灾害期间”（1958年至1960年）在河南、安徽等地曾发生过因饥饿而人口锐减的现象。有资料显示，这一时期一些地方干部却滥用

<sup>①</sup> 参见柏拉图著：《理想国》，郭斌和等译，商务印书馆，1994年，第51页。

职权克扣公粮，中饱私囊，使得整个灾情更加严重。这种直接威胁到他人生命的分配行为显然是不公正的。如果一个社会经常出现杜甫所说的“朱门酒肉臭，路有冻死骨”的现象，那么这个社会一定是不公正的。从这个角度来说，为古今思想家们所重视的分配公正最根本的目的恐怕还是在于使得每一个人都能够获得基本的物质生活资料，保障和实现他们的生存权。

在政治哲学领域，不少的论者都提出过物质生活资料“适度匮乏”是公正分配之所以必要的前提条件。“适度匮乏”既区别于“严重匮乏”，又区别于“轻度匮乏”。对于严重短缺的东西，恐怕想进行公正分配是不可能的。对于“轻度匮乏”的东西，分配过程中人们对于公正与否的敏感度可能不会那么高。“适度匮乏”的东西可能是公正原则所要调整的主要对象。正是因为某方面物质生活资料“适度匮乏”，因而人们为了生存相互竞争、相互争夺。为了防止这种基于生存需要的竞争或争夺白热化，就需要制定法律或政策，以便使得竞争或争夺有序地进行，并局限在一个适度的范围之内，防止出现“马太效应”。这种观点有一定道理，从另一个角度论证了公正与个体生存之间的关系。事实上，现实社会生活中人们在分配问题上的公正性抱怨最强烈地反映在那些资源适度匮乏或“相对匮乏”的领域，而不是反映在资源相对丰富的领域。

个体的生存不仅是物质的生存，而且也是社会的生存，不仅需要基本的物质生活条件，而且也需要基本的社会权利保障。因此，公正对于个体生存的必要性，不仅体现在为个体生存提供基本的物质生活资料上，也体现在赋予个体基本的社会权利上，像角色、地位、权利、尊严、荣誉等。一个公正的社会，有助于个体更大程度地参与到社会生活中去，在不断认识和改造社会的过程中获得自己丰富的社会性。严重的社会排斥与歧视会削弱一些特定人群的社会性，从而威胁到他们的社会化生存。20世纪60年代，遍及美国的反种族歧视运动所要争取的主要不是物质化生存的公正性，而是社会化生存的公正性，争取在广泛的社会政治、经济和文化生活中的平等权利。现实生活中，人们的公正性抱怨有许多也不是体现在物质生活领域，而是体现在社会生活领域，体现在人与人、人与社会的关系方面。

## 2. 公正与个体的发展

无论是从公正的哪种意义上说，公正不仅关系到个体的生存，而且关系到个体的发展。从公正作为一种社会资源配置的基本原则来说，一个社会公正与否毫无疑问地关系到各种公共资源在个体之间的分配，从而关系到个体发展的条件、机会与权利。以往教育学的研究表明，个体

的发展，虽然与其所具有的遗传素质有关系，但在发展的方向、内容、条件与动力等方面，还都是来自于社会。一些持社会本位论立场的社会学家或教育学家们认为，人生中最美好、最有价值的东西，都来自于社会；社会是个体的“母亲”。因此，如果个体在社会公共生活领域中遭遇了不公正对待，不管这种不公正涉及的是物质生活资料的分配，还是政治权利、税收制度、医疗保障和教育机会的分配，必定会从总体上恶化个体发展的环境，使得他/她的发展处于一种不利状态。

在谈到公正价值的时候，罗尔斯最关心的就是公正对一个人的“生活前景”的影响。他的“生活前景”就是指人们“可能希望达到的状态和成就”<sup>①</sup>。罗尔斯认为，社会的政治结构和主要的社会经济安排决定着人们的“生活前景”，这种观点与新老自由主义的观点有很大不同，接近于西方马克思主义和批判理论的立场。罗尔斯注意到人与人之间天赋和社会出生的不平等，但他认为人们的天赋是偶然任意的，不是道德上应得的，因而应该把这种天赋看成是社会的共同资产而不是拥有者个人的资产。他强调通过公正的社会制度安排来消除各类不平等对于人们特别是处境不利人群“生活前景”的影响。罗尔斯正是从这一立场出发来论证“教育机会均等”的必要性，认为“获得文化知识和技艺的机会不应当依赖于一个人的阶级地位，所以，学校体系（无论公立还是私立学校）都应当设计得有助于填平阶级之间的沟壑。”<sup>②</sup> 尽管在资本主义社会，这样的主张根本上缺乏实施的制度基础，但是它确实表达了公正地配置公共资源包括教育资源对于个体发展的重要意义。

从公正作为一种个体德性来说，一个人是否具有这种德性，是否始终能够行事公正，也在相当程度上关系到个体的发展。“多行不义必自毙”的古训深刻地说明了不公正地做事对个体发展的后果。一个人做人做事能不能做到公正无私，关系到他/她能不能赢得周围人们发自内心的尊重、赞赏和支持。一个不能秉公做事的人，尽管能够为自己或某些有特殊关系的人谋取一些眼前的利益，但是他/她必定得罪更多的利益相关者，必定会牺牲掉长远的利益。所以，当鲁国的国君姬蒋（哀公）问孔子如何才能使百姓信服的时候，孔子说“举直错诸枉，则民服；举枉错诸直，则民不服。”<sup>③</sup> 意思是说：选用正直的人，压制邪恶的人，老百姓就会信服；反过来，选用邪恶的人，把正直的人压制下去，老百姓就

① 罗尔斯著：《正义论》，何怀宏等译，中国社会科学出版社，1988年，第7页。

② 同上，第74页。

③ 《论语·为政》

会不信服。日常生活中大量的案例也说明，一个人行事公正，就能赢得人心、人缘、人脉；一个人行事不公，不管如何装扮或利诱，最后总会失掉人心、人缘和人脉。

从公正作为一种价值评价来说，也关系到个体的发展。在历史和现实生活中，尽管人们热爱公正、渴望公正、追求公正，但客观上总是既存在着公正的现象，也存在着不公正的现象。面对公正的现象，如果人们不给予肯定性的评价，甚至还对行事公正的人冷嘲热讽，那么公正的人和公正的秩序都将受到损害，从而损害到个体的生存和发展；面对种种不公正的现象，如果人们不能够通过各种途径发出“不公正”、“不公平”、“不公道”的抱怨，就会进一步加剧不公正的现象，从而损害到个体的生存和发展。在一个正义得不到彰显、不正义得不到遏制的社会，是谈不上什么个体有价值、有尊严的发展的。当然，真正能够彰显正义、遏制不正义的并不是社会舆论，而是正义的法律和法律的正义，但是正义舆论的作用也不能够低估。无论是在古代社会还是在现代社会，公众正义的呼声总会对法律的审判或政策的实施产生积极的影响。因此，为了最大限度地维持个体的生存权利和发展权利，面对种种公正与不公正的现象，公众还是应该勇敢地发出自己的声音。

### 3. 公正与个体的幸福

正义的人和不正义的人，谁生活得更幸福？公正地行事和不公正地行事，哪一种方式更能给人们带来幸福的体验？在这些问题上，人们的看法是有所不同的。分歧点在于对“实惠”（实际的好处）与“幸福”关系的理解上。如果人们把“幸福”等同于获得“实惠”，那么可能不正义的人或不公正地行事能够给人们带来更多的实惠从而增进人们的“幸福”，因为不正义的人不公正地行事时无非是想为自己谋取更多的实惠。但是，大量的经验事实说明，幸福更多地是一种精神性的体验而非一种功利性的满足。这样说，并非是要把幸福神秘化，认同什么神秘的幸福感，而是想指出，当功利的实现作为幸福感来源的时候，它必须具备精神上或伦理上的正当性，那些不正当获得的功利、利益或机会，尽管能够使获得者产生一种满足的快乐，但是离幸福还有不小的心理距离。孟子在谈到人生幸福的时候曾经说过：父母俱在，兄弟无故，这是人生第一幸福的事情；仰不愧于天，俯不忤于地，是人生第二件幸福的事情；教化天下的英才，是人生第三大幸福的事情。这三大幸福分别反映了孟子心中的家庭理想、人格理想和职业理想。单从人格理想来看，只有那些心地坦荡、公正无私从而无愧天地的人，才能产生幸福的体验。也可以说，只有具备公正人格的人，只有常行正义之事的人，才能有幸福的

体验。孔子也说过：小人常戚戚，君子坦荡荡。一个人要能够做到心胸坦荡，做事必须公正，为人必须公道，遭遇不平之事必能主持正义。

公正不仅能够直接地带来幸福的心境，而且能够为幸福的生活创造很多间接的条件。比如，友谊对一个人来说是至关重要的。一个没有朋友，没有体验过真诚友谊，没有为真诚的友谊所温暖过的人，无论如何，肯定是不幸的。而一个人要想获得这种真诚的友谊，必须在人与人的交往中秉承正义的精神，而不能见风使舵、阿谀奉承、唯利是图。再比如说，尊重，特别是那种发自内心的尊重对于一个人获得自我肯定极其重要，而这种自我肯定又是幸福的心理机制。有谁见过一个内心从来不能接纳自己、肯定自己的人有幸福的生活呢？一个人要想获得别人发自内心的尊重并从而产生积极的自我肯定，就必须成为公正的人。不公正的人也许会因为自己的权力、地位、财富或容貌赢得别人外在的尊重，但很难赢得别人内在的尊重；他/她所体会到的自我肯定也是基于外在的权力、地位、财富或容貌，而不是基于自己为人的品格或做事的品质。当他/她所拥有的一切外在东西都失去时，就会陷入到痛苦的深渊，原初体验到的幸福就像雪崩一样顷刻之间化作乌有。

如果我们不是从主体的视角而是从客体的视角来讨论这个问题，公正与个体幸福之间的关系就更加直接和明显。在日常生活中，被公正地对待与被不公正地对待，哪种方式会使人们产生幸福的体验，哪种方式会降低人们的幸福感受？答案很清楚。如果生活在一个公正的社会制度与文化氛围中，如果我们学习、生活和工作中的每一份努力都能得到公正的回报，如果我们生意中的每一笔交易都能得到合理的利润，那么，尽管所得的回报可能没有预期的多，我们仍然会心情舒畅地学习、生活与工作，依然能够品尝到幸福的琼浆。反之，如果我们生活在一个不公正的社会制度与文化氛围中，法律不能体现和维护正义，有人重犯轻罚，有人轻犯重罚，有人可能凌驾于法律之上；多劳不能多得，少劳并不少得，不劳动者依然可以过着寄生的生活；成绩优异者不能升入高一级学校，接受良好的教育，成绩平平者却可以独占鳌头、平步青云，如此等等。在这样的社会制度与文化氛围中，人们被如何对待，不是取决于法律与制度的公正裁决，而是取决于权势、关系和金钱。置身于这样的社会制度与文化氛围中，无论我们是作为当事人还是作为旁观者，都不会产生幸福感觉。所以，一个渴望幸福的人，无时无刻不希望自己能够被公正地对待。

### 三、公正与社会

亚里士多德曾经说过，公正所处理的是与他者有关的事务，而不是

与自己有关的事务。当一个人被赞誉为做事公正时，也一定是指在处理与他人有关的事务时做事公正，而不是赞誉他某种对待自己的方式。从这个方面说，公正天然地是与社会事务联系在一起的，也难怪罗尔斯倾向于把公正看成是制度的德性而不是私人的美德。尽管本章上面有关公正的定义并没有完全采用罗尔斯的立场，但是阐明公正与广泛社会生活的关系，却是我们共同关心的思想主题。

### 1. 公正是社会稳定的基石

什么样的社会是美好的、可欲求的社会？由于文化价值传统的多样性，对美好社会的期望呈现出多样性，这很容易理解。在种种的答案之中，可能有一个答案是大家共同的选项：稳定的社会。从来没有见过有哪个人或哪个民族把动乱不安作为理想社会的典型特征。历史上，尽管许多的内外因素使得政坛倾轧、战祸频频，但是人们渴望稳定的美好愿望却始终非常强烈。一个美好的社会来源于社会的稳定。

社会的稳定可能来自于内部的支持力量，也可能是来自于外部的强制力量。来自内部支持力量的社会稳定由许多大家认可并自愿遵守的原则支配，而来自外部强制力量的稳定则可能诉诸于强大的军队、警察、信息控制技术等等。这两种不同类型的社会稳定能够维持的时间是不同的。来自内部支持力量的社会稳定存续的时间相对来说要长得多，若非遭遇外部自然环境或政治实体的强有力挑战，一般情况下会持续下去，不会产生解构自身稳定状态的反作用力。而来自外部强制力量的社会稳定尽管在一个时间内能够得到加强，但是总的趋势却是产生大量不稳定的因素，其中有的还是颠覆性的因素，它们或早或晚地成为终结社会稳定的革命性力量。到那时，无论是多么强大的外部控制都无济于事。所以，一个社会，一个时代，若希望保持社会稳定，最重要的是需要发现并自觉地运用那些能够产生支持作用的内在原则。

公正就是这样一种能够产生内部支持作用并导致社会稳定的价值原则。正如袁贵仁所说，社会公正“具有巨大的凝聚力，发挥着维持社会秩序的功能。历史和现实都说明，一切社会的冲突、斗争，在很大程度上都是由于经济、政治以及法律上的不公正引起的；一切社会的和谐、有序、优化，也无不直接或间接地与社会公正有关。社会秩序始终与公正是紧密相连、融洽一致的。从最一般的意义上说，社会公正所关心的就是如何使群体规则、社会体制有利于大多数人合理需要的满足，适合于调动大多数人的积极性，适合于把大多数人的力量集中在一起，从而

促进社会持续而稳定的发展。”<sup>①</sup>公正之所以能够起到产生和维持社会稳定的作用，关键在于人们可以从公正的对待与分配中“得其所应得”，不同人们的所得与他们的天赋、努力、成就、贡献等有一种总体上的相称性。如果有人提出或追求比其所应得更多的资源或利益，那么他/她可能会得到与其有利害关系的个别人的支持，但是不会得到整个社会的同情与支持，从而也不会形成威胁整个社会稳定的舆论和力量。反过来说，如果整个社会的法律和制度安排都是不公正的，社会上绝大部分人都不能得其所应得，那么就会形成普遍性的公正性抱怨。等到这种抱怨达到极点以至于出现怨声载道的情况，那么离重大的社会变革就为期不远了。

## 2. 公正是社会和谐机制

追求社会和谐是古今中外一种美好的社会理想。早在先秦时期，孔子就提出过“君子和而不同，小人同而不和”的主张，把“和而不同”设定为一种美好的人格理想与社会理想。《中庸》也提出，“致中和，天地位焉，万物育焉”，把“致中和”看成是宇宙万物生生不息的方法论。在西方，一些思想家也提出类似的思想。毕达哥拉斯毕生在追求社会和谐，甚至将正义直接看成是“和谐”，认为由它所设定的比例与协调关系是宇宙的法则，也是人类生活的法则。柏拉图尽管屡遭自由主义者的批评，但是他意在寻求和谐社会秩序的愿望还是非常强烈的，只不过他的社会和谐主张是建立在人天生不平等的假设基础上。当代著名学者费孝通先生在深刻地观察了各种文化的历史与现实关系基础上提出了“各美其美，美人之美，美美与共，天下大同”的“文化自觉”主张。个人体会，他所说的“文化自觉”决不是自我中心的，而是包含着对新型人类文化和谐关系的觉解与期盼。

如何才能够建立和谐的社会关系与社会秩序？当代的学者们进行了大量的论述。以个人之见，这里面最主要的是如何对待和解决“差异”与“平等”的关系问题。在墨子那里，有见于齐（平等），无见于畸（差别），因而算不上一个和谐的社会；在柏拉图的著作里，有见于畸（差别），无见于齐（平等），因而也不是一个和谐的世界。真正和谐的社会应该是既包含平等又包含差别，是对平等与差别的合理安排。像墨子那样只讲平等不讲差别，只能构造出一个高度同质的、奉行平均主义的社团组织；同样，像柏拉图那样只讲差别不讲平等，也只能构造出一个等级森严、奉行宿命论的贵族制度。显然，这两种社会都不属于和谐社会。

<sup>①</sup> 袁贵仁著：《马克思的人学思想》，北京师范大学出版社，1996年，第274页。

公正就是对平等与差别进行合理安排的原则。首先，平等是公正的核心原则，“以平等对待平等”是公正的基本含义。正如亚里士多德所说，“按照一般的认识，正义是某种事物的‘平等’（均等）观念。”“所谓‘公正’，它的真实意义主要在于平等。”<sup>①</sup> 当同一社会群体的不同成员之间以及不同社会群体之间在社会价值或负担分配时受到同等对待就被认为是公正的，否则就是不公正的。其次，公正并不否认差别，在一些公共资源或利益的配置过程中，它还提倡“以不平等对待不平等”，只要这种配置方式本身是“公正的”。比如，在市场经济条件下，“多劳多得，少劳少得，不劳动者不得食”的分配原则就是公正的，这一原则实施的结果当然导致了不同劳动能力的人在个人拥有财富方面的差别，不过这种结果是普遍可接受的。再次，它还要求限制以不符合法律或道德的方式来扩大差别，限制种种特权或垄断利润的获得，从而把差别限制在一个法律和道德上能够允许的范围之内，防止出现过大的贫富差距并损害整个社会的和谐关系。所以，从这个角度来看，公正是社会和谐和促进社会公正的机制，促进社会公正和促进社会和谐是有直接关系的。一个不公正的社会里是根本谈不上多少和谐因素的。

### 3. 公正是社会发展的重要目标

“公正是一切文化传统中最富有吸引力的价值观念之一，是社会发展的最重要的目标之一。”<sup>②</sup> 社会发展的目标，既可以从事实层面上加以定义，也可以从价值层面上加以定义。从事实层面上定义社会发展的目标，无非是国民生产总值的多少、人均国民收入的多寡、进出口的贸易额、外汇储备、人力资本等之类的东西。从价值层面上加以定义，则引入了许多新的目标类型，如可持续发展程度、人文发展指数、幸福指数、和谐程度等。个人认为，公正也属于社会发展的价值目标之一。这个目标的完整表述应该是：社会的发展应该以促进社会的公正为目标而不是以牺牲社会的公正为代价；公正程度是衡量社会发展的一个相对独立的指标；促进社会公正程度的不断提高是社会改革与发展的一个基本价值取向。

从人类文明进程来看，人类社会新旧交替的历史也就是一部不断追求更大程度公正的历史，是正义不断地战胜不正义的历史。在原始社会，人们共同生产、共同劳动、共同生活，平均分配生活资料，除了一些自然的性别差异外，几乎没有其他的差别。这看起来是一种高度公正的社

① 亚里士多德著：《政治学》，颜一、秦典华译，商务印书馆，1981年，第148、157页。

② 袁贵仁著：《马克思的人学思想》，北京师范大学出版社，1996年，第269页。

会。其实不然，它忽视了人们源自天赋、学习能力或劳动能力的的不平等，同样引发了人们特别是一些优异者的公正性抱怨。私有制、国家就是这种抱怨的产物，“君权神授说”、“血统论”、贵族制度则把这种抱怨神圣化、系统化，导致了社会差别的急剧扩大和永恒化。资产阶级思想家针对这种现象进行了猛烈地批评，提出了“自由、平等、博爱”的革命口号，希望进行制度化的社会变革，建立新的更加公正的社会秩序。中国历史上的农民革命家则在朴素公正观念的引导下进行一次次地反抗，希望能够改变自己作为个人和一个阶级被不公正对待的命运。“公正”成了最有吸引力的社会改革和革命的口号。等到资本主义社会建立或一个新的农民王朝建立之后，不公正现象依然存在，于是新民主主义者和社会主义者再次举起了“公正”的大旗，致力于建设公平正义的新社会。在这个历史过程中，不管公正观念有何变化，公正总是激动人心的政治价值观之一。

作为社会发展的重要目标，公正与其他目标之间有着显而易见的内在联系，也存在着一些毋庸置疑的内在矛盾。就公正与自由之间的关系来说，公正既依赖于自由的保障与增加，又从某种程度上限制自由的泛滥。牺牲自由的公正只能是外部的强制而非建立在法律契约基础之上，波普尔把这种公正或正义称为“极权主义的正义论”。没有公正的自由恐怕最后也会损害到自由本身，新自由主义当前在西方遭遇的理论与现实困境与此有关。所以，在具体政策领域，两者孰先孰后，恐怕要根据具体的社会历史发展阶段来加以分析。在自由受到严重限制的时期，恐怕以增进人们的自由为优先价值安排；在自由扩大到损害平等与公正的时期，平等与公正恐怕应该在公共政策中得到优先体现。两者之间存在一种钟摆现象。就公正与效率的关系来说，也存在同样情形。尽管经济学界有许多的争论，有“公平优先，兼顾效率”与“效率优先，兼顾公平”两种不同主张，但二者之间的关系正像自由与公正的关系一样，存在着一种具体社会历史情境下的钟摆关系。如果不问具体的社会历史情境抽象地讨论何者优先，恐怕永远也讨论不出结果。钟摆摆向哪一方，一方面取决于公正与效率这对矛盾的发展阶段；另一方面取决于控制钟摆的人的价值取向。在后一方面，一个信奉自由主义的人和一个信奉马克思主义的人会有很大的差别。此外，把公正与效率对立起来的二元论思维方式本身也值得检讨。如上所述，鉴于公正对于个体生存、发展、幸福与对于社会稳定、和谐与发展的广泛价值，那种认为追求公正会损害效率的观点是比较片面的。在一个公正价值受到普遍尊重的社会里，人们会因为被普遍地公正对待从而变得更加懒惰和没有效率吗？

答案显然是否定的。

## 第二节 公正与教育

亚里士多德指出,“有些人认为,不需要智慧也能知道什么是公正,什么是不公正,因此对法律所颁布的事情并不难适应。但这种公正并不是公正自身,而是凭着机遇。而对怎样行事,怎样分配才是公正,这一工作比知道怎样恢复健康更难。”<sup>①</sup>因此,在亚里士多德看来,公正不能是偶然凭机遇做出的行为,而必须是有意识活动或自主选择的产物。这一观点是正确的。凭机遇公正地行事对于个体来说也许已经足够了,但是对于一个社会来说,就太过于简单。单就利益或负担的社会分配来说,如何分配才是公正的?如何考虑各种不同标准的综合应用?如何协调不同主体所持的不同公正观念?如何为决策者所持的公正观念进行辩护?要解决这些问题,光凭偶然机遇是不行的。所以,整个社会如果没有对于公正的深刻理解与全面把握,要想提高整个社会的公正程度,恐怕也比较困难。在这方面,教育应该有所作为,教育能够有所作为,教育也必须有所作为。

### 一、公正需要教育

#### 1. 公正作为一种政治价值观需要教育

公正作为一种政治价值观,与许多其他的政治价值观一样,需要教育来加以传播,以便在人们特别是青少年一代心中培养出对于公正价值的坚定信念。正如人们对于“自由”都有一种朴素的理解一样,人们对于“公正”也有一种直觉的把握。这种直觉的把握也许可以成为个人的德性,但是却不能够作为一种政治价值观。作为一种政治价值观的公正必须经由教育而来,超越这种直觉的水平。这不仅是针对各种领导人而言,也是针对普通的公民而言。对于各种领导人来说,如果在处理公共事务时所凭借的公正观念仅是来源于习俗的直接的公正观,那是比较可怕的。因为这种直觉的公正观往往具有比较明显的“自我中心”的味道:以德报德,以怨报怨;以牙还牙,以血还血。秉承这种直觉的公正观来行事,领导者就容易义气用事,不能处理复杂的政治公正和社会公正问题,也就很难团结和凝聚众人一起为理想的目标而奋斗。领导者必须经由教育的途径学习各种政治文化传统中的公正理念,提升自己公正观念的水平和公正行事的自觉程度。对于普通的公民来说,这一建议也同样

<sup>①</sup> 亚里士多德著:《尼各马科伦理学》,苗力田译,中国人民大学出版社,2003年,第113页。

是适用的。现代社会日益复杂，普通公民直觉的公正观念对于评价相关公共政策也日益显示出其不充分性。如果现代政治要想能够在公正价值的维度上得到公众的支持，那么通过教育的途径使公民包括青少年学生深刻地理解公正问题的系统性、复杂性是十分必要的。

不仅公正价值观的普及需要教育，而且公正价值观的辩护和实践也需要教育。作为一种政治价值观，公正能不能被人们广泛地信奉和实践，关键是能否克服重重困难和干扰，在面临与公正相关的价值冲突时选择公正、追求公正。从历史和现实生活中看，公正的威胁因素和干扰因素还是很多的，主要有：特权思想；不正当的利益诉求；人情世故；帮派主义等。中国是一个有着很长封建传统的国家，特权思想根深蒂固。“一切权力出于人民，一切权力服务于人民”的思想尽管在现代政治文献中被确认，但还不能说已经深入人心。在整个社会由计划经济转向市场经济过程中出现的种种弊案就说明了这一点。这些腐败现象的发生说到底还是特权思想在作祟。凡是存在特权的地方，就没有公正可言。也可以说，特权的存在就是以牺牲公正为代价的。不通过教育的力量使全体人民包括青少年学生深刻地认识到特权思想与行为的危害，就不能很好地维护社会公正。不正当的利益诉求实质上就是超越了“应得”的利益诉求，对于这种诉求的满足直接威胁到社会的公正。人情世故使得各种规则的作用大大削弱，为不公正地行事寻找借口。帮派主义则更加直接地把某一集团利益看做是核心利益乃至全部利益，把其他群体的利益弃置不顾。帕斯卡尔讲述的一个故事形象地说明了这一点：有条河流两岸的人们相互厮杀，一个人快要被另一人杀死了，于是便问：你为什么要杀我？那个人回答：“因为你住在河水的那一边！”<sup>①</sup> 杀死河对岸的人是勇士，杀死自己所在这一边的人便是凶手。在社会生活中，帮派主义者也是这么做的，只是把公正或正义局限于所属的小圈子，对不属于这个圈子的人们多行不义。教育可以引导学生批判性地对待这种帮派主义思想，正确地处理自己与他人、“我们”与“他们”、集团利益与共同体利益之间的关系。

作为一种政治价值观念，公正范畴是具有社会性的，在阶级社会中还具有阶级性。尽管不同社会利益集团都愿意接受公正的价值理想，但大量的经验事实说明，它们在什么是公正、如何实现公正以及实现什么样的公正的问题上彼此之间还是存在着这样或那样的差别的。在封建社

<sup>①</sup> 帕斯卡尔著：《帕斯卡尔思想录》，何兆武译，陕西师范大学出版社，2003年，第148页。

会中，贵族阶级也是讲公正的，他们要的是严格地按照他们的贵族身份对待他们，要把他们的荣誉、特权和俸禄代代相传；在资本主义社会中，资本家也是讲求公正的，甚至鼓吹什么永恒的正义，但是他们所谓的公正不过是私有财产的神圣不可侵犯以及自由的市场竞争秩序，一切触及到他们利益的调整措施，都会受到不断地质疑和批评。社会主义社会是建立在资本主义不公正秩序的批评基础上的，社会主义的公正观念指向的是最广大人民群众的利益，是要综合地运用市场和政府的双重力量，不断地调整社会资源和利益分配格局，促进全体人民的全面发展。树立起这种公正观念，没有系统的教育支持是办不到的。如何能够既继承古今中外的公正思想遗产，反映国际社会公正观念的发展趋势，同时又能够结合中国的历史和现实，阐明有中国特色的社会主义的公正观念，形成能够赢得全体人民高度共识的公正观，是摆在政治哲学家面前的一项重要任务，也是新世纪教育改革的重要价值使命。

## 2. 公正作为一种个人德性需要教育

作为一种个人德性，公正与否取决于个体的认同。一个人只有先从内心里认同公正价值在各种价值谱系中的优先性，然后才有可能成为公正的人。霍布斯也认为，正义“显然不是源于自然，而是源于人们的认同（因为人类已经瓜分了自然安排人人共享的东西）。"<sup>①</sup>人们对公正的认同大致源于以下三个方面因素的综合作用：自身所遭遇的不公正伤害；实际生活中的榜样作用；学校教育。自身所遭遇的不公正伤害从消极方面强化了个人公正行事或待人的动机，正如孔子所说，“己所不欲，勿施于人”。实际生活中的榜样作用，比如父母或其他重要他人的公正态度，从积极方面强化个人行事或待人的动机。比起这两个因素来说，学校教育是更重要的因素。正是通过学校教育，人们才能够系统地而不是片面的、理性地而不是感性地、深刻地而不是肤浅地认识和理解公正问题，从而才能形成真正经得起考验的公正德性。

一个人要形成公正的德性，仅仅认同公正的价值还是不够的，还必须在各种现实性的活动中实践公正价值。正如亚里士多德所说，“正是在接人待物的行为中，我们有的人成为公正的，有的人成为不公正的。正是因为有在犯难冒险之中，由于习惯于恐惧或者习惯于坚强，有的人变成勇敢的，有的人变成怯懦的。欲望和愤怒也是这样，有的人成为节制而温和的，有的人成为放纵而暴戾的。在这些事情上，有的人这样干，有的人那样干，各行其是。总的来说，品质是来自相同的现实活动。所以，

<sup>①</sup> 霍布斯著：《论公民》，应星、冯克利译，贵州人民出版社，2003年，第4页。

一定要重视现实活动的性质，品质正是以现实活动而区别。从小就养成这样或那样的习惯不是件小事情，相反，非常重要，比一切都重要。”<sup>①</sup>教育恰恰可以提供这种现实活动的机会，提供青少年学生从小到大逐步练习行事公正或待人公正的机会。如果他们在学校里面偶尔违反了公正的原则，应该得到及时检讨、反思和改正。正如学校是青少年学生练习行使自由、民主权利的地方一样，学校也是他们练习如何行事或待人公正的地方。

作为制度化教育的机构，学校教师（包括校长）能否认同和实践公正价值，对于青少年学生公正德性的形成有着重要而直接的影响。许多的调查报告都表明，在学生最欣赏的教师素质中，“公正”是位居前列的；反过来，在学生最不喜欢的教师素质中，“不公正”也是位居前列的。学生们非常强烈地希望教师或校长在事关同学利益的问题上能够秉承公正的精神，不要让社会上的人际关系、个人的好恶、刻板印象等损害了学习、考试、评奖、升学等方面的公正性。从教育学的角度来看，教师的公正包含着对每一位学生人格的尊重，是一种必不可少的教师伦理，有着丰富的教育意义。教师的不公正行为，哪怕是偶尔的一次，不仅毒害了师生关系，而且也从根本上违背了教育的精神，对青少年的身心发展包括公正德性的形成都有很大负面的影响。所以，在一定程度上说，没有公正的教师和教师的公正，就很难有青少年公正德性的形成和未来具有正义感公民的诞生。

### 3. 公正作为一种主观价值评价需要教育

如上所述，无论是作为一种价值范畴，还是作为一种价值评价的实践，公正都具有鲜明的社会性、历史性，不同社会地位和历史发展阶段的人们，往往持有不同的公正观念，对于同样的现象有着不同的公正性评价。这就形成了一种常见的社会现象：公说公有理，婆说婆有理，以至于传统上人们认为“公道不公道，自有天知道”。如果这种公正性评价的分歧涉及整个社会的基本利益或重大利益，那么就会形成大规模的社会隔阂或集团对抗，酿成重大的社会危机。所以，如何引导不同社会群体克服公正性评价中的分歧，寻求形式上的与实质上的共识，就成为化解社会公正危机的关键问题。要做到这一点，首先，必须通过教育引导人们理性地对待公正性评价中存在的分歧，避免一些极端的、情绪化的行为；其次，必须通过教育引导人们认识到公正观念的多样性，避免将

<sup>①</sup> 亚里士多德著：《尼各马科伦理学》，苗力田译，中国人民大学出版社，2003年，第26页。

自己所信奉的公正观念粗暴地强加于人，营造一种尊重多样性、促进对话和理解的心理氛围；再次，必须在理性和良知的双重领导下，就某种体制、制度、政策或行为的公正性进行公开的、民主的讨论，鼓励相关各方充分地发表自己的意见，寻求最大限度的理解、共识与宽容，从而将公正性分歧引导到对话而非对抗的轨道。其实，不同社会群体在公正问题上的分歧并非是一件“坏事情”，关键在于如何看待和如何对待。如果简单地将分歧看成是“河那边的人”故意制造的麻烦，那么采取的态度和措施就是对立和对抗；如果将分歧看成是审视公正观念多样性的一面镜子，那么，分歧的存在对于各方反思自己的公正观念都是非常有价值的。

当前，中国社会正处于剧烈的变革之中。曾几何时盛行于各个社会领域的平均主义被抛弃，天赋、努力、能力、效率、机遇、勇气、资本等方面的个体差异和社会差异不断重塑着人们的命运。与此同时，社会收入差距在不断扩大，已经超过了国际上公认的“警戒线”。公正性抱怨弥散在社会各个领域，通过一些集体性事件、极端行为、网络舆论等媒介表现出来。这些不同性质的抱怨具有很高的政策价值，它们构成了很大的社会压力，促使决策者在制定和实施公共政策时越来越明晰地注意到公正问题。但是，实事求是地看，这些公正性抱怨之中，也有许多是不理智的、极端的和情绪化的，个别的甚至大有“唯恐天下不乱”的意思，以“公正”的名义，将整个社会改革说得漆黑一团。这种极端的舆论，具有很大的破坏力量，动摇了社会团结与合作，在不明真相的人们那里制造思想混乱。如何能够引导社会的公正性评价沿着积极的、健康的和理性的轨道进行，增强对一些极端言论的批判能力，是事关社会稳定和发展的大问题，也是一个需要长期探索的复杂问题。教育在这方面的作用无疑也是巨大的。青少年学生由于身心发展的特点，对于社会公正既非常敏感又对社会公正的多样性与复杂性缺乏健全的认识，容易为一些极端舆论所迷惑，甚至也会成为这种舆论非恶意的制造者。如果学校教育能够对青少年学生开展系统的公正教育，培养他们对待公正性抱怨的理性态度和建设性责任感，那么就有助于他们成年以后在广泛的社会领域发表负责任的言论，做出负责任的举动，成为负责任的公民。

概而言之，公正不是源于自然，而是源于认同；公正的社会不是自然形成的，而是源于人们对于公正的持久追求和对于不公正的不懈斗争。在建设更加公正的社会过程中，教育是一支积极的建设性力量。没有教育的支持，没有公正的教育和教育的公正，就没有社会公正程度的提高和普遍的公正文化的形成。教育者应该深切地体察自己在建设公平正义

的社会中所肩负的责任与使命，并自觉地在具体的教育实践活动中履行这种责任和使命。

## 二、公正教育：培养有正义感的人

### 1. 公正教育是公民教育的重要内容

人是社会关系的产物。人从一个自然人、纯粹的个体人到一个社会人是一种新生。这种新生的标识就是他/她经由一定的准备和仪式，获得“公民”的身份。所以，像卢梭那样把人作为一个人和作为一个公民对立起来是错误的。在一般情况下，一个人必然地要成为公民；公民的诞生并不意味着“人”的消失，反而意味着“人”的提升——人获得了自己新的规定性，自己丰富的“社会性”。而公民的诞生不再是一个生物学意义上的孕育和分娩过程，而是一个社会学意义上的教育过程。没有教育——从非制度化的教育到制度化的教育——人就不能完成自己的第二次诞生。因此，公民是教育的产物，现代公民是现代公民教育的产物。

现代公民教育的目的就是培养现代公民。从素质上来说，一个人要想成为合格的现代公民，他/她必须具备一些与现代社会生产、生活和交往需要相一致的素质。这些素质不是纯粹私人生活的反映，也不是类生活的要求，而是进入现代公共领域、从事现代公共事业所必需的。这些素质除了人所共知的身体素质、专业素质外，一些与现代社会相适应的价值观念也是必需的。一方面，这些价值观念是现代社会秩序形成的法则，是维系现代社会秩序的纽带；另一方面，这些价值观念也是现代人行为的规则，是他们认同他人并同时被他人所认同从而参与公共生活的依据。不掌握这些现代的价值观念，一个人就不能真正地成为名副其实的“现代人”，他/她可能是一个生活在现在的“传统人”或者生活在其他时空中的人。这些所谓的现代价值观念，究其范围来说，迄今没有一个完全一致的认识。前面几章讨论到的理性、自由、民主、宽容概属于其中。公正也应该属于现代价值观念系列。尽管古代社会也有其公正的要求或法律，但是严格地说，那时公正还没有成为一种普遍适用的社会价值原则，对公正的要求也没有对特权与身份差别的要求来得强烈。

因此，现代公民教育必须关注未来公民公正品质的培养，必须将公正教育作为自己一个重要的组成部分。然而，尽管大大小小的政治家们都宣称要为建立公正的社会秩序和国际关系而努力，反观国际和国内的公民教育或思想政治教育、法制教育与其他类似的公民教育活动，人们似乎并没有在公民教育中给予公正教育以非常明确的地位。1996年，由博思大学所发起并得到联合国教科文组织支持的“生活价值教育计划”（Living Values: an Educational Programme, 简称LVEP）目的是使学生

参与思考价值及其现实意义，帮助他们理解和贯彻积极的价值。这项计划致力于帮助儿童、青少年和成人探索并发展的12项“核心价值”分别是：和平、尊重、爱心、包容、快乐、责任、合作、谦虚、诚实、简朴、自由和团结<sup>①</sup>。非常值得注意的是，虽然“公正”与这12项核心价值之间都存在着密不可分的关系，这个被认为是人类生活基本价值序列中竟然没有“公正”。我国的公民教育实践，形式多样，内容丰富，但似乎也忽略了公正价值的启蒙。造成这种状况的原因不是十分清楚，究竟是人们认为每个人都具有直觉的公正观念从而无须在公民教育中开展公正教育呢，还是由于公正范畴本身的复杂性从而认为难以开展公正教育呢？或者是考虑到公正价值与正直、团结、民主等价值范畴的亲缘关系从而认为只要开展后者的教育就行了呢？真正的原因还有待于探明。无论如何，现代公民教育在一定程度上忽视公正教育却是显著的事实。因此，重视和加强公正教育是加强和改进现代公民教育的一个重要方面。

## 2. 公正教育与教育公正

作为现代公民教育的一个重要方面，“公正教育”与“教育公正”是有很大的不同的，这种不同类似于民主教育与教育民主的区别。公正教育是一种价值观教育，旨在帮助青少年学生理解“公正”这一价值范畴并初步形成相应的个人德性。而教育公正并不直接地涉及青少年学生某方面素质的培养，它关注的是在教育实践领域中如何贯彻应用“公正”这一价值原则，从而使得教育机会、资源、条件、利益等分配能够符合某些“应得”原则并在不同的群体之间实现某种“相称”关系。在此意义上，公正教育是一种真正的教育实践，如同民主教育、科学教育、艺术教育等，而教育公正则只是对教育实践的某种政策安排、调整或评论，如同教育民主、教育国际化、教育本土化等。从“公正”概念的含义上看，“公正教育”概念中使用的“公正”概念涵盖了“公正”的三种含义，既可以是“作为一种政治价值或社会价值的公正”，也可以是“作为一种个人德性的公正”，还可以是“作为一种社会价值评价的公正”。而“教育公正”中的“公正”一词则侧重于使用“公正”概念的第一义——作为一种政治价值或社会价值的公正或第三义——作为一种社会价值评价的公正，不大可能涉及第二义——作为个人德性的公正。基于上面的分析，加强公正教育和促进教育公正之间并不必然地存在着联系。一个重视公正教育的学校体系，并不必然在教育的许多事务上是公正的；反

<sup>①</sup> 参见戴安·泰尔曼、皮拉·克罗米纳著：《生活价值：教育培训者手册》，李宝荣、张金秀译，北京师范大学出版社，2005年，第1~4页。

过来，一个追求更大程度教育公正的学校体系，也不一定非常重视公正教育。

然而，在看到公正教育与教育公正不同的同时，也应该看到两者之间的联系。两者之间的联系主要表现在：教育公正程度的提高会间接地发挥公正教育的作用。认识到这一点，对于公正教育的开展来说也是非常有意义的。就如同许多其他的价值观教育一样，公正教育也有直接的与间接的两种途径。直接的公正教育就是通过学校公民课或政治课进行的公正教育，间接的公正教育则是通过公正的学校生活乃至社会生活来进行的，通过一种可以称之为广义的公正文化来进行的。当教育公正水平在各种内外压力下得到不断提升时，青少年也可以从更加公正的教育机会、资源、权利、利益等的分配活动以及有关这种分配形式的讨论或说明中自觉不自觉地汲取某种公正的观念，从而受到某种潜移默化的公正教育。反之，如果学校课程尽管积极地向青少年学生灌输公正价值，然而整个学校生活包括社会生活却是充满了不公正，这种不公正不仅引起了成年人的不满，而且连青少年学生也可以察觉，那么公正教育的效果也是要大打折扣的，甚至会起到相反的效果。在此意义上，教育公正构成了公正教育的一个重要途径。在整个社会公正程度不是很高的情况下，促进教育这个小环境公正水平的提高对于提高公正教育的效果也是有积极意义的。

### 3. 公正教育的根本目的是培养有正义感的人

作为现代公民教育的一个重要组成部分，公正教育的目的可以表述为以下几个方面：第一，传播人类历史生活中形成的公正文化，理解人类公正文化的多样性和相似性，理解种种公正文化与历史生活多样性之间的内在关系；第二，宣传一定社会所奉行的主流公正观念或基本共识，分析这些公正观念与社会基本制度之间的内在关系，理解公正范畴的现实性；第三，引导青少年学生理性地对待现实社会生活中的不公正问题，帮助他们理解造成不公正现象的复杂原因，从而形成面对不公正问题时的正确态度；第四，培植青少年学生的公正信念，以便使得他们懂得无论如何公正才是正确的价值方向与行事原则，不公正的秩序、制度或做法迟早要被改变；第五，通过许多真实生活中案例的巧妙应用，唤醒学生对于遭受不公正伤害的人的同情和关爱能力；第六，也是最终的目的，是把成千上万的未来公民培养成为有正义感的人，提高整个社会的公正素养，促进社会公共生活领域公正水平的提高，创造更加稳定、和谐与健康的社会。

什么是正义感？什么样的人才算是有正义感的人？如同政治哲学家

们反复强调指出的，正义感不仅仅是一种公正的意识，更是笃行公正并竭尽全力维护公正的一种意志、信念与勇气，并通过相应的、持续的行动得以确证。一个只能口言公正的人并不算得上是一个公正的人，一个仅仅口言公正的国家也很难算得上是一个公正的国家。如果这样的话，那么无论是培养一个有正义感的人还是建设一个有正义感的国家都是一件非常容易的事情。事实上，公正行事比谈论公正要艰难得多。这里面既包括公正行事本身带来的各种阻力、风险或消极的后果，也包括行动者自身对于行正义之事价值的认可。在日常生活中，应该说，没有人愿意被人不公正地对待，但是不公正地对待别人是另一回事情。如果不公正地对待别人还能够使自己或自己的亲信得到形形色色的实惠的话，要想真正地做到行事公正就要付出更大的意志努力。此外，在国家或国际关系层面上，一个强势国家经常打着“公正”或“正义”的幌子干涉别的国家的内政甚至悍然出兵入侵别的国家。而它的“公正”或“正义”内涵是由它自己定义的。所以，在我们看来，一个有正义感的人，是有着坚定的意志从而能够抵抗利己诱惑、公正行事的人；一个有正义感的人，是能够面对强权大声疾呼、为弱者声冤的人；一个有正义感的人，是能够为了正义理想不怕任何困难甚至勇于牺牲的人。

这里说的正义感与米勒（Miller, D.）所说的正义感有很大不同。米勒认为，“所有道德上能够胜任的成年人都具有使他们能够处理好日复一日地遇到的实际问题的正义感。我的邻居和我应如何分担筑在我们之间的新篱笆的费用？我的班级中哪一个孩子应当得到奖学金？应当允许我的雇员史密斯告假去照顾他生病的母亲吗？我们知道应当怎样思考这类问题，不需要知道任何从柏拉图到罗尔斯这些政治哲学家们提出的许多抽象的正义理论，我们就能回答这些问题。”<sup>①</sup> 米勒所列举的这些问题，实际上很少关系到正义与否或公正与否的问题，很少关系到一个严肃的价值原则问题，关系到的只是如何处理问题才稳妥、合适的问题。在实际生活中，碰到问题，谁都希望有个稳妥、合适的解决。但是，寻找稳妥、合适解决问题的意图与追求正义或公正的意图是大为不同的。还是以他的问题为例。两个邻居之间该如何分担筑在两家之间的新篱笆的费用呢？方式有很多。如果一方面非常富裕，愿意慷慨地全额负担也是可以的。请问这种分担费用的方式是公正的吗？再假设双方富裕程度差不多，但是一方过于吝啬，最后硬是少付了 20 镑，请问这种方式公正吗？所以，米勒所说的人皆有之的正义感实在是过于宽泛，不是上文所说的

① 戴维·米勒著：《社会正义原则》，应奇译，江苏人民出版社，2001年，第22页。

期望在青少年身上培养的品质。

有正义感的人在这个时代是稀少的，因而也是急需的。当前，我国社会正处于剧烈的转型时期，社会阶层分化已经成为不争的事实。在这个阶层分化的过程中，人们的意识也在发生深刻的变化，新民主主义革命和社会主义革命以来艰难建立的各阶层平等意识逐渐被打破，代之而起的是新的社会成层和社会差别。这种差别通过人们的教育、医疗、住房、交通、语言、服饰、休闲方式等体现出来。拥有较多社会财富的人逐渐地获得了话语权，在一定程度上左右着公共政策、舆论，与待遇渐好的知识分子一起构成了社会的中上层。他们所要求的似乎不是公正或平等，而是自由与选择。大部分精英知识分子也逐渐地失去其批判的意识与能力，成为中产阶级的代言人。尽管舆论呼唤“穷人的经济学（家）”与“穷人的教育学（家）”，但它们（他们）是否会出现以及何时会出现还有待观察。这个逐渐富裕起来的社会会不会沿着财富或意识的边界发生分裂？恐怕关键在于能否把公正作为社会主义的首要价值，能否在全社会进行有效的公正教育，能否通过学校有效地培养未来公民的正义感，能否在整个社会大力宣传和弘扬公正文化，并使得各项社会基本制度体现公正价值要求。

### 三、社会公正与公正教育

讨论公正教育和教育公正，不能不先适当地讨论一下社会公正的类型与标准问题。这既是因为社会公正构成了广义的公正教育以及教育公正的资源和环境，又是因为社会公正提供了公正教育的基本理念以及教育公正的基本标准。就三者之间的关系来说，公正教育是促进社会公正的手段，而教育公正构成了社会公正的一个重要领域。

#### 1. 社会公正的类型

根据公正观念应用的社会领域，可以把社会公正划分为法律公正、经济公正、文化公正、教育公正等。在这些类型的社会公正中，法律公正是基础性的，是保障其他类型社会公正的前提。从西方公正观念的起源来看，“公正”一开始就作为一个法学范畴出现。今天，也有人主张把公正范畴局限于法律事务，人们对“应得”的要求不能超越法律许可的范围，社会对公正的保障与追求也不能超越法律许可的范围。法律公正就其内涵来说，大概包括以下几个方面：第一，法理公正，所有立法和司法的实践都应该遵循公正的价值原则，要把公正作为各种法律实践的第一价值原则。如果不能恪守这一价值原则，那么法律就成为一种恶法，而不是一种善法。第二，立法公正。在立法过程中，应该坚持把公正作为指导立法调研、法案讨论、草拟法律以及表决法律的基本价值原则，

排除各种干扰、诱惑或私欲，用诚实、理性、开放和民主的方式来对待立法问题，保证制订一个体现公正价值的法律文本。立法公正是法律公正的关键。如果仅做到了法理公正而做不到立法公正，那么法理公正也就仅仅停留在口头上或文件上，而不能进入法律实践领域。第三，司法公正。在司法的过程中，要从头至尾地遵循公正的原则，不仅要保证司法程序的公正性，而且要保证法律正义的彻底实现。一个公正的社会，首先是由法律公正得以保障的。没有一个公正的法律体系、司法实践和有效的法律救治，就谈不上基本的社会公正。

经济公正是主体在经济活动中的“应得”与“相称”，既体现在生产领域，也体现在分配、交换领域和消费领域。在市场经济时代，生产领域的公正主要体现为自由竞争，反对各种形式的贸易壁垒和行业垄断，其目的在于给予所有的生产者以平等的竞争机会。当前，广为关注的就业公正问题也属于生产公正范畴，反对就业过程中的地域歧视、性别歧视、身体歧视、学历歧视等，保障平等的就业机会，是实现生产领域公正的一个重要内容。分配领域的公正则体现为按劳分配和按生产力要素分配等多种分配形式共存，使得人们的所得与他们劳动的质量成正比例关系，彻底改变干和不干一个样、干多干少一个样的极端平均主义。公正的分配所产生的收入差别从根本上说是合理的，只要这种差别没有损害到经济乃至社会本身，就应当得到社会的尊重与认可。交换和消费领域的公正通过合理定价和诚实经营得以体现，反对形形色色的哄抬物价、坑蒙欺骗和霸王条款。比起法律公正来说，经济公正提供一个公正社会所必须的物质基础。尽管一些新自由主义者如哈耶克和弗里德曼(Friedman, M.)不愿意谈论经济领域里的公正问题，只愿意谈论经济领域里的自由问题，但是，建立一个公正合理的经济秩序仍然是世界各国不断的经济改革所追求的重要目标，也是一个社会经济保持活力和竞争力的重要条件。

文化公正涉及如何对待不同类型的文化或不同类型生活方式的问题。人类的文化是多样的，这是一个基本事实。但是，由于各种原因，无论是历史上还是现实社会中，多样的文化并未能够在意识层面、制度层面和行为层面受到公正的对待，基于某种特定立场的文化歧视、排斥乃至文化霸权总是存在的。一些文化被认为是先进的、优越的和榜样性的，另一些文化则被描述成落后的、低俗的和应该被淘汰的。文化公正表达了这样一种文化价值观：不同的文化或生活方式都有它自己的历史，都有同等的权利并受到同等的尊重和对待；任何一种文化都不能自我标榜为其他文化的样板，要尊重不同社会群体的文化意愿和文化选择；不同

文化间的差异应该得到理性地和同情地理解，并通过交流和对话的方式克服分歧、达成共识。在很多情况下，文化的不公正对于个体或群体带来的伤害可能要超过法律不公正和经济不公正。为建立公正的文化秩序而斗争是 20 世纪中叶以来西方社会斗争的一部分。费孝通先生在古稀之龄提出的“各美其美，美人之美，美美与共，天下大同”<sup>①</sup>的主张指出了走向文化公正的道路，值得认真体会。

## 2. 社会公正的基本标准

社会公正的类型多样，社会公正的判断标准也有多样。在讨论这些具体的标准之前，需要对标准产生的条件进行分析。从已有各种公正标准产生的基础来看，影响公正标准的因素主要有：第一，社会公正所适用的对象领域，应用于法律领域的公正与应用于经济领域或应用于文化教育领域的公正标准是不同的；第二，社会公正所适用的社会情境或社会关系的性质。米勒在这个方面做了很重要的研究。他区分了三种不同的社会关系模式——团结的社群（solidaristic community）、工具性联合体（instrumental association）以及公民身份（citizenship）。在团结的社群如家庭内部，实质性的公正原则是按需分配。在工具性联合体如企业中，贡献往往代替了需要成为分配公正的标准；在公民关系如政治领域中，平等就成了判断公正与否的核心标准，所有的公民享有同等权利，因而理应受到同等对待才是公正的<sup>②</sup>。第三，公正价值所要规范或调节的公共资源的状况。人们在分配比较丰富的公共资源与比较稀缺的公共资源时所使用的公正标准也是不同的。一般来说，在分配比较丰富的公共资源时，人们很容易接受实质公正的标准，即每个人最后的所得一样多；而在分配比较稀缺的公共资源时，人们就会抛弃这一标准，转而寻求其他的诸如按照能力、贡献、资历、先后顺序等标准，强调程序公正。

如果不管公正价值应用的对象、范围或意图调节的资源状况，一般地说，判断社会公正的标准（也即人们经常使用的判断应得与否的标准）有以下三个：平等、能力或贡献、需求。在各种有关社会公正的舆论中，人们使用最多的公正标准恐怕就是平等，不管是“法律面前人人平等”、还是“教育机会平等”。尽管平等不等于公正，但是在现实生活中平等确

<sup>①</sup> 参见马戎、周星主编：《21 世纪：文化自觉与跨文化对话（二）》，北京大学出版社，2001 年，第 9 页。

<sup>②</sup> 戴维·米勒著：《社会正义原则》，应奇译，江苏人民出版社，2001 年，第 27～33 页。

实构成了公正的第一原则。不平等往往被认知为不公正。能力或贡献的标准也经常使用，人们平常说的“按劳分配”、“择优录取”、“能者上，庸者下”、“奖勤罚懒”等运用的就是这种标准。需求标准把是否满足个体的特殊需求看成是判断公正与否的依据，满足了就产生公正的体验，没有满足，就产生不公正的抱怨。在这个越来越强调个性化生活方式的时代，需求的标准正在成为评价某项公共政策公正与否的新标准，整个社会公正体系由此也遭遇新的挑战。在以上三个公正标准中，平等就是无差别地对待，能力或贡献就承认了差别的合理性，而需求原则却从根本上否认无差别地对待。可见，公正的标准是多样的，不存在单一的公正标准，平等的标准和需求的标准甚至是相反的。

将上述一般性的标准应用到具体的对象领域、社会关系或资源状况，会出现更加复杂的情况。比如，“法律面前人人平等”是法律公正的体现。可是对于青少年犯罪与成年人犯罪、一般人犯罪与精神病人“犯罪”、初次犯罪者与重新犯罪者为什么会作出不同的判决？人的年龄、精神健康状况和犯罪的次数等因素是否应该影响到司法公正？它们是如何得到辩护的？其他的一些因素如一个人的财产、地位、名声、贡献等是否也能够影响法律公正？因为，一个有钱有地位有名声的人在法律案件中可以请到有名的律师辩护，而那些无钱无名无地位的人则只能接受法院指定的一般律师。名律师以其资历、经验、能力和社会影响力，对案件审判的影响力是显而易见的。这是公平的吗？“法律面前人人平等”究竟如何才能现实生活中得以实现？再比如，教育中的性别平等确实是教育公平或公正的内容之一。然而，当性别平等原则从入学机会扩展到教学过程和内容领域时，就出现了很多的困惑。教学过程中老师究竟怎样做才算是坚持了性别平等的原则？是用同一种语气对男生女生说话呢还是分别用不同的语气对男生和女生说话？在课程内容安排上，究竟该如何描述女性和男性的形象才算是“平等的”？教材中出现“戴围裙的男人”是否是意味着从性别平等的立场出发改变传统的社会性别刻板印象？所以，要真正地理解公正的标准，不进入到具体的对象领域，不参照具体的社会关系，不考虑资源的总体状况，恐怕是不行的。

### 3. 公正教育：从家庭到社会

尽管我们强调制度化的教育机构——学校——在进行公正教育、传播公正文化、培养有正义感的未来公民方面的重要性，但是，并不否认其他一些社会机构在公正教育方面的独特作用和深刻影响。我们认为，与其他的一些价值教育一样，在形成学生的公正价值观和行为习惯方面，家庭与广泛的社会生活都起着重要的、不可替代也不可忽

视的作用。

家庭是生命的摇篮，也是青少年儿童价值观念最早形成的场所。许多的日常生活经验都表明，父母在日常生活中的价值观念对于青少年儿童有着直接的影响、示范和教化作用，后者会自觉不自觉地模仿父母的言语、思维方式和价值逻辑。因此，父母自身的公正素养对于孩子的公正价值观念形成有着直接的影响。这就意味着，要想使孩子成为一个有正义感的人，父母应该首先做到公正。同时，家庭的子女数目对于公正教育也有着一定的影响。在多子时代，父母一般还比较注意“一碗水端平”，公正地对待每一个孩子，偏爱的行为必然引起其他子女的不满和怨气。每个孩子也都会根据自己的排行做出相应的行为，以便使得自己像是一个哥哥、姐姐或弟弟、妹妹。偶然，父母也会采用米勒所说的“按需分配”的公正原则在子女之间进行机会、资源或利益的分配。在独生子女时代，家庭的公正教育受到新的挑战，主要的原因就是独生子女在评价父母对待自己的态度或行为是否公正时失去了必要的参照（作为公正性体验的“相称”实际上就是一种对照他人的心理结果），主观上容易把一切不能满足自己需要的父母态度或行为都判定为“不公正”的。所以，在独生子女家庭，要教给孩子“公正”的价值确是有些困难的，父母对待孩子的态度或行为经常在“溺爱”与“专制”两极之间摆动，这需要引起当代父母格外的注意。如果孩子在家中没有受到良好的公正教育，甚至还形成了不同程度“自我中心主义”的毛病，学校的老师特别是负责思想道德教育的班主任老师就应该会同家长一同工作，通过帮助家长树立公正价值观念来促进孩子形成公正的价值观念。在这方面，家校之间应该精诚合作，达成一致，形成某种意义上的“价值教育同盟”。

社会生活既是价值观念的来源，又是价值观念适用的对象，还是巩固价值观念的最深厚动力。因此，比较起家庭来说，广泛的社会生活更是形成、理解和实践公正价值观念的大舞台。一方面，从个体作为行为主体来说，应该在社会生活中公正地待人与行事；另一方面，个人对公正价值的信念也来源于社会生活本身的公正化程度。如果人们生活在一个不公正的社会里，那么就别指望人们会形成公正的价值观念，即使形成了也不会付诸实践。人们会用不公正的手段来对付不公正的社会。反之亦然。所以，社会生活的公正性程度是对人们包括青少年进行公正教育天然的“教科书”。一个公正的社会体现在以下几个方面：首先，这个社会在道义上是公正的，也即是合法的、合乎道德的，而不是建立在违反法律或道德的基础上的。其次，这个社会的基本制度即向人们分配基

本权利、资源、利益或负担的政治、经济、文化教育制度是建立在公正价值观念基础之上的，而不是建立在对某些特殊社会群体的偏爱基础之上的。再次，一个公正的社会应该有一种健全的机制，这种机制能够纠正由于各种原因出现的不公正问题，使得受到伤害的一方的权利能够得到保障、利益能够得到维护，从而实现比较充分的矫正正义。从某种意义上说，不公正并不可怕，可怕的是不公正现象发生后得不到及时和有效的矫正。如果不公正还能得到金钱、特权或其他势力的支持，那么就会从根本上毁灭人们的公正信念。最后，一个公正的社会应该有倡导公正、歌颂公正和为正义代言的社会舆论，公正应该成为所有文化生活形式共同的价值基础和目标。在发达的信息时代，公共舆论对于个体价值观念的影响越来越大。如果公共舆论中公正价值能够处于主流地位，那么就会对个体公正信念的确立产生积极的强化作用，促进个体的社会性学习。反过来，如果一个社会舆论对于遵纪守法、行事公正充满讽刺和嘲弄，那么就会在很大程度上制约公正文化的形成，使得公正教育缺乏良好的社会环境。此外，一个人在社会生活中产生的公正性体验也会在很大程度上对他/她是否成为一个有正义感的人产生影响。一个从来没有公正地被他人对待的人，要想形成坚定的公正信念也是不容易的。

在对青少年进行公正教育方面，家庭、社会、学校哪一方面的作用都不可缺少，应该形成教育工作者常说的“教育合力”。但是，这三方面的作用方向实际上也不完全一致。一般说来，家庭和社会的公正氛围受制于各种复杂的因素，经常受到破坏，从而影响到青少年的公正观念和公正信念的形成。在这种情况下，学校应该发挥自己在价值观教育方面的主导作用，大力宣传公正文化，引导学生正确地认识不公正现象，防止出现一叶障目或因噎废食的结果。比起家庭和社会环境来说，学校环境中的公正水平应该更高一些，进行公正教育的自觉性程度也应该更高一些。整个的学校文化的建设——从理念到制度和行为——都应该体现公正的价值观念。

### 第三节 教育中的公正问题

教育公正就是社会公正的一个重要组成部分，也是衡量社会公正水平的一个重要尺度。当前，无论是在中国这样世界上最大的发展中国家还是在美国这样世界上最大的发达国家，教育公正程度都不能令人满意，

教育公正问题<sup>①</sup>都引起社会舆论的高度关注，教育的公正性抱怨此起彼伏。提高教育的公正性程度，致力于更加公平和正义的教育，因而成为世界性的教育改革主题，也是我国当前教育改革的热门话题。

## 一、什么是教育公正

教育公正即教育公平。关于教育公正或公平，国内外同仁有许多不同的理解，不同的理解强调不同的方面。有的人把教育公平理解为“社会公平价值在教育领域的延伸和体现，包括教育权利平等和教育机会均等这样两个基本方面”<sup>②</sup>，强调教育公平的社会性质；有的人则认为教育公平是“公民能够自由平等分享当时、当地公共教育资源的状态”<sup>③</sup>，强调教育公平的社会功能；还有的人把教育公平定义为“教育活动中对待每个教育对象的公平和对教育对象评价的公平”<sup>④</sup>，强调教育公平的教育性。美国当代教育哲学家诺丁斯（Noddings, N.）则侧重于强调教育公平的平等性一面。她在自己的教育哲学论述中，没有对教育领域中的公平与平等问题作出任何区分，完全在教育平等的意义上来理解和讨论教育公平或公正问题。<sup>⑤</sup> 在这些论述的基础上，根据上文关于“公正”的理解，我们把教育公正或公平界定如下：教育公正或公平是现代社会中政府在教育公共资源（机会、权利、利益、条件等）供给或配置过程中所应坚持的“应得”原则和所应实现的“相称”关系，其目的在于最大限度地实现公共教育资源的平等、均衡、合理安排与有效利用，以保障和促进不同的个体或社会群体在教育实践活动中得其所应得。一般说来，在公共教育事务上，凡是符合某一“应得”原则并实现了“相称”关系的公共教育资源供给或配置方式就是公平的，反之就是不公平的。

这个定义所强调的是：

第一，教育公正是一种现代社会的教育价值观，是制定与评价现代

① 在不同的语境中，人们讨论教育公正问题时所使用的词汇是不一样的。在我国，当前比较流行的是讨论“教育公平”问题；在英美国家，对教育公正问题的讨论主要体现在对“教育平等”（equality in education）和“教育公平”（equity in education）的讨论上。本节把“教育公正”和“教育公平”看成是同义词，不对两者细微的差别进行讨论。在引述和评论相关文献的时候，保留原作者使用的“教育公平”概念。

② 杨东平：《对我国教育公平问题的认识和思考》，《教育发展研究》，2000年第8期。

③ 钱志亮：《社会转型时期的教育公平问题》，《教育理论与实践》，2001年第2期。

④ 郭元祥：《对教育公平问题的理论思考》，《教育研究》，2000年第3期。

⑤ See Noddings, N., *Philosophy of Education*, Westview Press, 1998, pp. 165~177.

社会公共教育政策行为及其结果的基本价值尺度。在传统社会中，公共教育资源的供给或配置遵循的原则不是公正的原则，而是建立于身份或等级基础上的差别原则。无论是西方古希腊时期的自由人教育、近代以来建立的双轨制，还是中国封建社会中等级分明的官学系统，都是这样。可以认为，教育公正是社会现代转型过程中公正观念在教育领域中的体现和反映，构成教育现代性的主要内容之一。

第二，教育公正所要规范或调节的是公共教育资源的供给或配置方式，包括教育权利、教育机会、教育利益和教育条件等一切由政府通过各种方式直接或间接投入到教育实践活动之中并影响青少年学生发展的人力资源、物力资源、财力资源和信息资源等。日常生活中，有关教育公正或不公正的评价一般不会涉及每个家庭的教育资源供给、配置或学校类型的选择。从这个意义上说，由于家庭教育资源供给能力不同而产生的教育机会、条件或结果的差异，都不能归属到“教育不公正”的名下。事实上，社会上有关教育不公正的抱怨也很少涉及属于个人家庭因素所造成的教育差别。

第三，教育不公正问题就其实质而言是政府在公共教育资源供给或配置过程中有意无意背离了“应得”原则，损害了“相称”关系，使得有限的公共教育资源特别是优质的公共教育资源没有得到平等、均衡、合理安排与有效利用。对于一部分人或某些社会群体来说，该得到的教育资源被剥夺了，人们的“实得”与他们的“应得”出现了严重的“不相称”，以至于出现了“有者愈有，无者恒无”的“马太现象”。这也说明，教育不公正问题的界定只限于政府违反了公共教育资源供给或配置过程中的“应得”原则，损害了“相称”关系，而不能将所有的公共教育问题都可以归结为教育公正问题。这是在研究教育公正或教育不公平问题时需要仔细加以辨析的，否则，有关教育公正问题的讨论就可能不恰当地泛化，在研究或发表意见的过程中，一些论者会自觉不自觉地将许多本来不属于教育不公正的问题也当做教育不公正现象加以分析或指责。

第四，作为一种现代教育价值观，教育公正与教育平等、教育不公正与教育不平等（教育差距）既有内在联系，又有很大差别。从联系的方面来说，努力实现各个方面和层面上的教育平等（权利、机会、条件等），缩小教育不均衡、不平等或教育差距，是教育公正的应有之义，也是判断教育改革是否趋向公正、追求公正的首要指标。当前社会上有关教育不公正的抱怨主要根源于人们对于不同地区之间、不同层次学校之间、不同社会阶层之间乃至不同社会性别之间在享受教育权利、教育机

会和教育条件方面明显不均衡、不平等的认识。从多种渠道发出的教育公正吁求就其实际内容来说主要集中在希望政府采取强有力政策措施降低或克服教育不均衡、不平等，缩小不同地区、学校、社会阶层以及社会性别之间的教育差距。从区别的方面来说，教育公正又不能简单地等同于教育平等。“公正就是相称，就是平衡，这是否意味着公正就是平等，社会公正和社会平等是同一个概念呢？否。……一个公正的社会应当是，相同条件的人相同对待，不同条件的人不同对待，这才是公正。”<sup>①</sup> 所以，追求教育公正不意味着在公共教育资源供给或配置方面搞平均主义；教育不公正也不能简单地等同于教育不平等或存在教育差距，以至于把任何的教育差距都定性为教育不公正。现代教育是一个开放的社会系统，在资源供给或配置方面，除了政府投入的公共教育资源以外，还有许多其他的社会主体如企业、家庭、个人等也通过各种渠道提供教育资源。与政府对公共教育资源的投入原则不同，企业、家庭和个人的“额外”教育投入具有更大程度的选择性，反映了多样化的教育需要。在此背景下，即使政府在公共教育资源供给或配置过程中坚持了平等的原则，也并不能保证各地区、各学校、各个社会阶层实际上享受同等的教育机会和条件。事实上，从世界各国的经验来看，不同地区、学校、阶层乃至性别间的教育差距总是客观存在的。只要这种差距不是政府政策故意的社会排斥和社会歧视直接造成的，而是由政府以外的其他方面原因综合形成的，就很难被判定为不公平或不公正的。再者，根据公平的原则进行的公共教育资源供给或配置也并不表明结果的完全平等或人人有份，关键看其是否满足了某种“应得”的原则并实现了“相称”关系。

## 二、教育公正的主要类型

根据政府在教育公共资源供给或配置过程中所坚持的“应得”标准和所意图实现的“相称”关系的不同，可以将教育公正划分为“权利公正”、“能力公正”与“需求公正”；根据教育公正所意图调节的公共教育资源供给或配置在整个教育过程中的地位和作用，可以将教育公正划分为“起点公正”、“过程公正”与“结果公正”；根据教育公正实践的过程，可以将教育公正划分为原则公正、程序公正与实质公正。认识这些不同类型的教育公正，对于我们准确地理解教育公正问题的多样性和复杂性、针对不同类型的教育公正诉求制定更加灵活、合理的公共教育政策，有区别地处理不同类型教育公正问题，具有非常重要的意义。

<sup>①</sup> 袁贵仁著：《马克思的人学思想》，北京师范大学出版社，1996年，第268页。

### 1. 权利公正、能力公正与需求公正

权利公正也可以称之为“基于权利标准的教育公正”，把政府法律所赋予公民平等教育权利的实现看成是衡量公共教育资源供给或配置是否实现了公正的核心标准。一般来说，凡是维护了广大人民群众正当教育权利的公共教育资源供给或配置方式就是公正的，每个人得到了按照法律规定应该得到的公共教育资源类型与份额。反之，就是不公正的，就会激起人民群众的不满和公正性抱怨。我国的《宪法》、《教育法》、《义务教育法》、《未成年人保护法》等多部法律都就公民及其子女的教育权利做了具体的规定。如《教育法》第三十六条规定，“受教育者在入学、升学、就业等方面依法享有平等权利。学校和有关行政部门应当按照国家有关规定，保障女子在入学、升学、就业、授予学位、派出留学等方面享有同男子平等的权利。”第三十七条规定“国家、社会对符合入学条件、家庭经济困难的儿童、少年、青年，提供各种形式的资助”，等等。既然国家已经以法律形式赋予了公民及其子女这样或那样的同等教育权利，那么这些教育权利就应该得到同等保障与实现。不管是基于什么原因，只要是这些权利没有得到同等的保障与实现，在公众舆论中就会被判定为“不公正”的。与上面援引的法律条文有关，当前社会舆论中有关义务教育阶段流动人口子女入学机会不公正、女大学生就业遭遇性别歧视、家庭经济处境不利大学新生贷款困难、乙肝病毒携带者的上学困难等抱怨都是因为相关法律权利没有得到保障与实现。这种公正观吁求的是基于法律规定的平等对待，反对基于家庭背景、地域、身份、性别或健康等的教育排斥与歧视。

能力公正也可以称之为“基于能力标准的教育公正”，它强调把个人能力大小作为公共教育资源配置特别是优质公共教育资源配置的主要标准，旨在倡导每个人应该按照其某方面公认的能力水平受到相应对待，能力不同的人应该受到不同对待。早在古希腊时代，亚里士多德就思考过这样的问题：公正到底是把某种事物按照平均数分配给所有的人呢，还是按照比例分配给所有的人？比如荣誉这种东西，到底是把荣誉授给那些所有参加战争的人公正呢，还是根据战功把它分配给少数的人公正？他的回答是依据战功进行分配，体现了比例平等的思想。在义务教育领域，根据法律，每个适龄儿童都应该享受平等的教育机会，这是公正的；但是在高等教育领域再这么理解就会出问题。根据能力大小来分配高等教育入学机会在公众看来更加公正。根据这种教育公正标准，如果在高等教育领域出现能力大（考分高、排名在前等）的人没有获得入学机会，而能力小（考分低、排名在后）的人却反而获得了入学机会，那么就会

被判定为不公正的。这几年教育部在本科招生和研究生招生事务上推行的“阳光工程”实际上维护的就是“基于能力标准的教育公正”，防止各种学业能力以外的因素损害大学新生录取过程的公平性。一般说来，基于能力标准的教育公正观适用于所有优质稀缺公共教育资源的分配。

第三种教育公正观可以称之为“基于需要标准的教育公正”，把个人多样教育需要的满足作为评价公共教育政策是否公正的指标。由于各种复杂因素，人们的教育需要实际上是不同的。在一些地方和一些人那里，可能连法律授予的教育权利都没有意识到，仅从地方性的文化传统和社会习俗中来产生教育需要。在另一些地方和另一些人那里，人们需要的不仅仅是法律规定的基本教育权利的保障和实现，甚至也不仅仅是与个人能力相适应的对待，而是更多更好的入学机会、学习条件、成就机会等。如果这些需要得不到满足，需要的主体也会认为是不公正的，也会产生教育公正抱怨。当前的典型例子就是“择校”问题。由于历史原因，一个地区内部教育发展水平确实存在差别。在这种差别还没有得到实质性矫正之前，如果采用硬性的措施限制择校，如“就近入学”和“电脑排位”，则可能会在一部分有较高教育需求的家长那里产生不公正抱怨。在西方，信奉某一宗教学说的家庭如果不能为孩子找到有同样宗教信仰的学校，也会产生不公正的感觉。当一个社会人们基本的教育需求得到满足之后，如何满足随之而来的多样化教育需求，就成为推进教育公正所要面临和解决的一个新问题。

## 2. 起点公正、过程公正与结果公正

起点公正、过程公正和结果公正是当前我国教育学界和教育实践领域普遍接纳的一种教育公正分类。区分这三种教育公正类型的标准是公共教育资源的供给或配置影响教育实践活动特别是学生发展的不同阶段。考虑到“平等”经常作为“公正”的基本内涵，这三种教育公正在许多情况下也约略等同于教育的起点平等、过程平等与结果平等。

起点公正是指每个人不受性别、种族、出身、经济地位、居住环境等自然或社会条件的影响，均有开始其某一阶段学习生涯的机会，即入学机会的平等。“这是一种最低纲领的公平诉求，在实践中尤其指保障儿童接受初等教育（义务教育）的权利和机会。”<sup>①</sup>也有论者将这种教育公正称为“底线公平”，意思是最起码的、从法律和道德上都不能违背的教育公正类型。学者们之所以这样来称谓起点公正，主要是因为它是作为其他类型教育公正的前提条件或基础。如果一个教育系统连起点公正都

<sup>①</sup> 杨东平著：《中国教育公平的理想与现实》，北京大学出版社，2006年，第8页。

不能保障，都受到侵犯，那么其他类型的教育公正如过程公正、结果公正就根本谈不上。目前，世界上大多数国家均以法律的形式保障起点公正。不过，法律上确认起点公正是一回事，实践中实现起点公正又是另一回事。起点公正的实现客观上受到许多复杂因素包括人们情感因素的影响和制约。

过程公正是指青少年学生进入到某一阶段的教育系统以后受到公正的对待，享有同等的学习权利、同质的学习资源和同样的教育关怀，教育者不以他们各自的家庭背景、智力水平、教养程度等的不同而有所不同。比较起点的公正来说，这种过程公正更加隐蔽，更加不容易引起人们的关注。但是，事实上这方面存在的问题丝毫不比起点不公正对青少年学生以及整个社会的伤害要小。科尔曼（Coleman, J. S.）的研究也证明了这一点<sup>①</sup>。现实教育生活中的许多做法与政策安排，如区分重点校与非重点校、重点班与非重点班、优秀生与差等生等，无不损害着这种过程的公正。联合国教科文组织也高度关注这种过程的不公正现象，敏锐提出“有些人在社会文化方面具有优越的条件，善于语言和抽象思维的表达。甚至还有一些人具有超过平均水平的智商。从人道主义和道德的观点看，这些人比他们的同伴更应该值得培养吗？”<sup>②</sup>换句话说，受政府资助的学校是否值得或应该向这些语言、思维和学业成就优良的学生提供比他们同伴更多更优质的公共教育资源？从过程公正的价值立场来说，答案显然是否定的。

结果公正是相对于最后目标而言，强调学生走出校门时获得大致相同的学业成就，从而使不同社会出身的儿童在起点上和学校体制外的差别得以消除，实现实质上的平等，即教育质量或发展质量平等。随着起点公正得到基本的法律保障，过程公正不断加强，人们开始把教育公正的兴奋点转移到结果公正上来，对教育公正提出了更高的要求。“平等的机会必须包括同样成功的机会”。<sup>③</sup>但是，由于影响青少年学生学业成就因素的多样性和复杂性，对于一个国家的公共教育系统来说，要真正实现结果公正是很困难的。如果学校系统向家庭背景、学业基础、志向抱负等不同的学生平等地分配公共教育资源，那么就会影响到结果的平

① James S. Coleman, etc., ed., *Equality of Educational Opportunity*, U. S. Government Printing Office, Washington: 1996, pp. 22~23.

② 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著，华东师范大学比较教育研究所译：《学会生存——教育世界的今天和明天》，教育科学出版社，1996年，第106页。

③ 同上。

等；要想真正地促进结果的平等，就必须在公共教育资源配置方面牺牲平等原则，向社会处境不利、学业成就不良的学生倾斜。而这种做法本身的合法性与合理性又需要进行辩护。所以，从现实来说，学校教育系统在追求结果公正方面不可太理想主义。学校工作的重心应该放在最大限度地克服或消除影响结果公正的内外因素，保障每一个学习者都具有同等的获得成功的机会。

### 3. 原则公正、程序公正与实质公正

从教育公正实践过程来看，可以将教育公正分为原则公正、程序公正和实质公正。原则公正也可以称为理念公正，主要是指政府或学校机构在配置公共教育资源过程中，从思想上将公正或促进公正作为基本的价值尺度，而不是将“效率”、“卓越”或“个人特别需要”的满足作为基本的价值尺度。确立了教育公正的理念，就必须照着它去做，这就产生了程序公正的问题。什么样的程序才能够体现公正的原则？比如，甲、乙、丙、丁分食一块蛋糕，什么样的程序才能保证是公正的分配？如何在分配过程中最大限度地防止损害原则公正的事情发生？在经济学领域，人们提出应该制定一个基本规定，即让切蛋糕的人最后一个拿自己的那一份而不是第一个拿自己的那一份。这样的话，为了防止自己拿到最小的那块，分蛋糕者就必须尽量地平等切分蛋糕。这种程序的设计对于切实实现原则公正是非常必要的，否则公正的原则可能就会在实际操作的过程中被牺牲掉。当前，公共教育资源配置过程中一些不公正现象的发生不是由于没有确立原则公正，而是疏于设计出一套公正的程序，结果可能导致切蛋糕的人第一个去拿属于自己的那一份。程序公正与操作过程中的民主化、公开化程度是有密切关系的。凡是暗箱操作的事情，总是不公正的。因此，保障公共教育资源配置过程中的程序公正的基本途径就是充分地体现决策民主，遵循知情原则、回避原则、民主参与原则等，自觉接受人民群众的监督。实质公正类似于上一组教育公正类型中的结果公正，强调公正在实践中被真正地实现。从理论上说，原则公正、程序公正与实质公正三者应该是统一的，原则公正是理念，程序公正是手段，实质公正是目的。但实际上，原则公正、程序公正和实质公正之间并非必然地相互一致。有时候实现了程序公正，但是却并没有做到实质公正；有时候为了实现实质公正，又不得不牺牲程序公正，采取一些特别渠道或程序分配公共教育资源。政府在公共教育资源供给或配置过程中，究竟应该优先采取哪种公正原则，还需要根据某种公共教育资源的性质以及供给或配置所要追求的社会政治目标审慎选择。

从以上有关教育公正类型的分析来看，教育公正的标准和类型是多

样的，而不是单一的。不同的社会群体可能持有不同的教育公正观，从而导致在同一教育政策或现象公正与否上的评价大相径庭。当前社会上流行的五花八门的教育公正性抱怨就反映了这种教育公正标准和类型的多样性，需要认真分析和识别。

### 三、教育公正的实现

#### 1. 影响教育公正实现的主要因素

比起教育公正的认识来说，教育公正的实现是更加艰难的事情。这一方面与整个社会的发展水平以及建立于其上的公共教育资源供给能力有关系；另一方面也与人们多样的教育公正观念和教育公正诉求有关系，此外还受到宏观的社会制度影响和制约。如何从实际出发，采取切实可行的措施，实质性地保障和逐步提升教育公正的水平，办人民满意的教育，是摆在教育决策者和其他所有教育工作者面前的一项艰巨任务。

政府是公共教育资源的提供者，也是社会舆论进行教育公正性评价的对象。政府有没有把公正原则作为供给或配置公共教育资源的基本价值原则，直接关系到一个国家教育系统的公正程度。当前，教育部之所以要坚决地取消重点学校政策，其目的就是为了更加公正地供给或配置公共教育资源，不再像过去那样把有限的公共教育资源向不同类型和层次的重点学校倾斜，制造并不断加剧学校之间的不平等，直接引发了公众所诟病的教育公正问题。所以，从这个角度来说，政府及其教育决策部门对决策的公正性缺乏足够的政治意愿和价值自觉是阻碍教育公正实现的重要观念因素。当前，我国政府已经明确地把公正作为社会主义的首要价值，这将为解决社会发展过程中出现的种种不公正问题包括教育不公正问题创造一个良好的政治环境，也将进一步强化教育行政部门的公正意识。

政府有了促进社会公正包括教育公正的强烈政治愿望，是不是就能够在一定程度上完全实现教育公正呢？答案当然是否定的。原因是教育公正的实现除了与政府的政治意愿有关，还与政府的公共教育供给能力有关，从而与整个社会生产力发展水平有关。生产力发展水平高的地区，能够用于公共教育的各种资源就会更加丰富，为实现更加充分的教育公正提供了物质基础；反过来，生产力发展水平比较低的地区，公共教育资源相对匮乏，要想实现较高水平的教育公正就有困难。比较发展中国家与发达国家、欠发达地区和发达地区教育公正水平的差距在很大程度上就反映了生产力发展水平的制约作用。在此意义上说，实现教育公正，提高整个社会教育公正的水平，最根本的措施还是要大力发展生产力，增加不同阶段公共教育的总体供给能力。从这个意义上说，“穷国办大教

育”，也能够实现；穷国办让人民满意的教育（实现了广泛意义上的教育公正），确实很有难度。不过，我们也意识到，教育资源状况与教育公正程度之间也并不呈现出明显的正相关，教育资源匮乏也并非必然地带来教育资源配置的不公正。那种简单地把教育不公现象的出现归结为教育资源匮乏的观点也是站不住脚的。

一个社会教育公正的实现，除了受到政府的政治意愿以及社会生产力发展状况影响外，还受到该社会受教育人口的数量以及人们的教育需求水平限制，并从而受到一个社会的教育文化传统制约。不难理解，一定的教育资源总量，在比较少的教育人口中分配和在比较多的教育人口中分配，其可以实现的公正类型与水平是不同的。在教育资源总量不变的前提下，受教育人口越少，人们能够享受的人均教育资源份额就越大；人们的教育需求水平越低，也就越容易满足，帮助每个人得其所应得。不幸的是，中国不仅有着庞大的教育人口，而且还有自古以来形成的高水平的教育需求，成千上万的家长无不希望自己的孩子能够有机会一直从小学读上大学、研究生。据有关部门测算，即使考虑各种积极因素的作用，我国人口总量 21 世纪中叶将达到 16 亿人左右。这就意味着未来几十年间，我国人口总数还要再增加约 3 亿多人<sup>①</sup>，受教育人口也会有相应的大幅增长。庞大的受教育人口、高水平的教育需求，再加上生产力发展水平不高、公共教育供给能力总体不足，使得中国教育公正的实现比世界上任何发达国家都面临着无比巨大的压力！任何教育政策的出台，都必然会受到近乎苛刻的公正性拷问。

最后，教育实践者的公正德性也影响到教育公正的具体实现。在各种各样的教育实践活动包括教育决策活动中，由于受两千多年的封建等级观念的影响和市场经济背景下不良价值观念的浸染，有些教育实践者缺乏民主、平等、公正的理念，使得公共教育资源的配置受到权势、人情、关系、狭隘的个人利益和个人偏好的支配，从而不能真正体现教育公正的价值要求。在教育领域乃至广泛社会生活领域广为人知的“跑部钱进”现象之所以难以遏制，说到底还是公共资源包括教育资源的配置在具体实施方面没有能够按照公正的原则进行，更多地依赖于个人与个人之间、单位与单位之间、部门与部门之间的关系。因此，要实现更高水平的教育公正，除了要进行一些必要的体现公正价值的制度设计之外，对广大教育实践者特别是教育决策者进行价值观教育，提高他们的公正德性，也是非常重要的工作。

<sup>①</sup> 高燕宁等著：《当代中国社会发展概论》，人民出版社，2005年，第29页。

## 2. 教育公正实现的基本路径

教育公正的实现有两个基本的路径：一是促进教育市场化，另一是加强政府干预。前者强调政府在促进教育公正过程中要放松管制，给予学校以更大的自主权，突出学校特色和竞争意识；后者则强调政府要加强宏观调控，通过法律和行政措施，有力改变公共教育资源的配置方式，并防止市场行为对于教育均衡发展的“干扰”。以当前中外对于“择校”（school choice）的政策比较为例，西方社会包括日本意图通过促进择校来实现教育公正，而我们国家则力图通过限制择校来保障教育公正。一个是把择校看成是实现教育公正的制度安排，另一个则把择校看成是损害教育公正的罪魁祸首；一个要求促进教育市场化和家长的学校选择，另一个则坚决制止教育市场化，遏制家长的教育选择。促进教育公正两条不同的路径非常明晰。

为什么在实现教育公正方面中国和西方发达国家会采取两种不同的路径？杨东平教授认为这与各自的教育发展阶段和致力于实现的教育公平类型不同。在他看来，存在着两种不同的教育公平或公正：“同一尺度的公平”与“多元尺度的公平”。同一尺度的公平基于平等的人权，要求在教育实践中同等地对待所有人。“教育机会平等”作为“起点的平等”，是实现教育公平或公正的“第一道门槛”，因而构成“同一尺度公平”的基本内容。“多元尺度的公平”则是基于自由和个性发展的要求，以满足家长和学生的多样化教育需求。追求哪种类型的教育公平或公正，与各个国家教育发展的阶段存在联系。杨东平教授认为，总体来说，根据中国目前社会经济和教育的发展水平，绝大多数人追求的都是第一种教育公平，只在少数先富地区或人群那里出现了追求第二种公平的需求。而在西方发达国家，第一种公平已经基本实现，人们所追求的主要是第二种公平，把是否满足家长和学生多样化的教育需求作为评价教育改革方案是否体现公正价值要求的基本指标。正是由于这种教育发展阶段和追求教育公平类型的不同，导致了中西社会舆论对于“择校”的不同态度与政策安排。<sup>①</sup>

杨东平教授的分析确实从一个角度说明了中国和西方一些国家在实现教育公平的路径方面有所差别的原因，启示人们在选择教育公平实现道路的时候要从社会发展实际和教育发展实际出发，不可盲目地照抄照搬西方发达国家的经验。不过，中西方在选择教育公正实现道路上的差

<sup>①</sup> 参见杨东平著：《中国教育公平的理想与现实》，北京大学出版社，2006年，第153~167页。

别恐怕还与中西方不同的社会制度、基本的价值体系与信念有关系。西方社会普遍实行资本主义制度，资本主义制度的基本价值体系是自由主义的，把自由置于整个价值体系的首位或核心位置，反对一切限制自由或侵犯自由的企图与制度安排。在社会舆论上，人们易于相信：只有尊重和维护自由选择的教育安排才是公正的，而教育市场化是促进自由选择的最好道路，因而也是促进教育公正的最好道路。众所周知的“学券制”就是这种资本主义价值信念和市场机制相结合的产物。弗里德曼在为学券制辩护时提出，“为了对政府规定的最低学校教育提供经费，政府代表可以发给家长们票证。如果孩子进入‘被批准的’教育机关，这些票证就代表每个孩子在每年中所能花费的最大数量的金钱。这样，家长们就能自由地使用这种票证，再加上他们所愿意添增的金额向他们所选择的‘被批准的’教育机关购买教育劳务。教育劳务可以为以营利为目的的私营教育机关或非营利的教育机关所提供。政府的作用限于保证被批准的学校的计划必须维持某些最低标准，很像目前对饭馆的检查，要求保证最低的卫生标准那样。”<sup>①</sup>中国实行的是社会主义制度，社会主义制度是建立在对资本主义制度弊端包括价值弊端的批判基础之上的。尽管长期以来社会主义制度的基本价值体系没有能够得到逻辑一致的说明，但是公正作为社会主义制度基本价值体系的核心应该是没有问题的。我国的新民主主义革命和社会主义革命与建设时期所提出的众多口号和政治理念无不反映出公正的价值要求。不过，这种公正不是把促进自由选择当做其基本内容，而是把克服自由选择导致的两极分化，平等分配公共资源（政治的、经济的和文化教育的等）当做其基本内容。所以，这种公正的要求就其实质而言就是平等主义的要求，类似于罗尔斯提出的“作为公平的公正”（justice as fairness）。这种公正在市场里是找不到的，也不可能依赖于市场机制的引入来实现。这种公正只能依赖于充分地发挥政府的主导作用来实现，不管这种主导作用的形式是直接增加对某一级教育的财政投入，还是通过财政转移支付的方式来间接增加，或是干脆发布行政命令来实现。

以上两种实现教育公正的基本路径哪一种更好？恐怕很难一概而论，更不能非此即彼。路径的选择与教育发展阶段、人们偏好的教育公正理念以及整个社会制度都有不可分割的联系。脱离这种具体的社会情境抽象地讨论两种路径的好坏或优劣是没有什么意义的。市场和政府都是促

<sup>①</sup> 米尔顿·弗里德曼著：《资本主义与自由》，张瑞玉译，商务印书馆，2004年，第97页。

进教育公正的有效力量，既不能笼统地认为市场是教育公正的敌人，市场化一定损害教育公正，视教育市场化为洪水猛兽，又不能简单地认为市场化是实现教育公正的不二法门。在这方面，俄罗斯 10 余年来的教育改革经验教训应该引起我们的高度重视。苏联解体以后，伴随着经济制度和政治制度上的转变，教育制度和思想领域也发生了很大的变化，主导俄罗斯教育改革的是西方新自由主义的教育主张（与费里德曼的主张非常接近<sup>①</sup>）。这些主张包括：在教育领域引入市场竞争机制，实行教育券制度，把满足个人的教育需求和家长的选择当成是改革的唯一驱动力；推行教育领域的私有化、非国有化；倡导教育的个性化、人道化和人文化；提倡管理体制上的非集中化和自治化。这些改革主张在俄罗斯内部引起了激烈的讨论和论辩<sup>②</sup>。赞成者认为，这些改革有利于满足个性化的教育需求，有利于引入竞争机制从而提高教育质量，有利于打破教育的国家所有，实现教育社会化；反对者认为，新自由主义取向的教育改革有悖于俄罗斯宪法，有悖于教育机会均等的原则，歪曲了公平竞争的本义，是洗劫教育的犯罪行为。在这场激进的改革中，教育公正受到了严重的破坏，借助于市场的力量，俄罗斯的教育不平等更加严重。

### 3. 教育公正实现的基本原则

公正或教育公正作为价值原则是由许多具体的原则体系构成的，这就像“教育”或“园艺”活动是由许多具体的活动构成的一样。不阐明这些具体的原则，就不能操作性地理解公正或教育公正。所以，一切有关公正问题的政治哲学研究、一切有关教育公正问题的教育哲学研究，总是会谈论那些实际上会保障种种公正实现的具体原则。这些原则的具体运用是非常复杂的事情，与其意图配置的资源类型以及意图达到的政治目的都密不可分。这里不打算讨论这些具体原则的应用问题，只是想提出这些具体的原则，并就其内涵加以简要讨论。

第一，平等原则。无论在古代还是在现当代，无论是在西方还是在中国，无论是在教育领域还是在其他的社会生活领域，无论是基于自然主义的假设还是基于社会主义的价值选择，“平等”的要求都被看成是公正诉求的基本内涵。因此，平等地配置公共教育资源也就成了教育公正的第一要义。反对教育排斥和教育歧视，追求教育平等，是实现教育公

① 参见米尔顿·弗里德曼著：《资本主义与自由》，张瑞玉译，商务印书馆，2004年，第93~117页。

② 参见肖甦、王义高著：《俄罗斯教育10年变迁》，北京师范大学出版社，2003年，第145~267页。

正的必由之路。然而，就像许多政治哲学家所提醒的，“平等”也是一个内涵和外延都比较模糊的词，如果不加以分析，激进的平等主张可能导致一个平均主义或“大锅饭”的后果。在教育领域中，究竟如何来理解“平等”原则呢？它的边界又在哪里呢？恐怕还是要用亚里士多德“以平等来对待平等”的逻辑加以分析。在教育领域中，个体之间、学校之间、地区之间或不同性别之间的“平等”主要体现在：人格平等、政治权利与法律地位平等、发展权利平等。根据这些“平等”，作为教育公正首要原则或核心内容的教育平等应该包括：教育权利平等、教育机会均等。教育权利平等主要是由相关的法律文件规定的，是作为一种公民权利或青少年儿童的受教育权利被认可的。从原则上看，凡是具有相同法律或政治地位的人或机构，就应该享受同等的权利，在政策制定和实施过程中被同等对待，否则，就会产生不公平或不公正的抱怨。在当前的种种教育公正性抱怨中，有不少是因为具有相同人格、法律或政治地位的人或机构没有在法律上获得同等的权利，或者虽然法律上确认了但在实际执行的过程中却又被剥夺了。教育权利平等是教育公正的基石，是政府在公共教育资源供给或配置过程中所应坚持的一个“应得”标准，也是公众舆论评价某种教育现象所应用的一个“应得”标准。教育机会平等也可以被看成是教育权利平等的一个组成部分，但是它也有超出法律所规定的权利平等的部分。一般而言，人们将教育机会平等划分为入学机会平等、教育过程机会平等和成就机会平等。入学机会平等普遍被作为一种法律权利加以确认。教育过程机会平等很少得到法律保障，更多地依赖于教师的公正德性和教育条件的均衡化。至于成就机会平等争议比较大，因为影响学生成就机会的不仅仅包括学校的环境、教师的素质包括公正素质，还包括学生的家庭、个体的天赋和后天努力等。消除教育过程中的排斥和歧视性因素对于增加处境不利学生的成就机会无疑是非常重要的，但是还远远不够。学校系统没有能力也没有义务去消除家庭、个体天赋与后天努力等因素造成的成就机会不平等。一个拥有良好的家庭教育环境且天资聪颖、刻苦努力的孩子比其他的孩子拥有更多、更大、更好的成就机会，这有何不公正呢？

这里，需要再对教育机会平等做些讨论。教育机会平等是意味着一种可能性的平等还是意味着一种现实性的平等？从“机会”一词的词源来看，无论中西，都意味着一种可能性而不是一种现实性。因此，教育机会平等应该是一种可能性的平等而不是现实性的平等。以高等教育入学机会平等来说，其意思应该是保障所有通过高等教育入学考试的考生有同等的人学可能性，而不应该是保障所有的人都能够上得了大学或保

障所有的人都能够上得起大学。假如有一位贫寒人家的子弟虽然考上了大学但因为家境贫寒而最终没有能够上得了大学，或者上了两年以后自愿选择了辍学，是不是就意味着高等教育入学机会不平等呢？恐怕不能这么认为。从公民个体的角度看，接受教育不仅仅是一种权利，在现在的条件下也需要进行复杂的成本—收益计算。如果他们认为接受某一级教育的收益过小而成本过高以至于不能承受，从而中止学习，没有能够和其他人一起完成学业，不能认为他/她被剥夺了平等的教育机会。如果把教育机会平等理解为现实性的平等，那么政府就要为这种平等的实现埋一个似乎无限长的账单，以便消除所有可能影响到实现这种平等的个体与社会因素。所以，我们认为，教育机会平等原则致力于寻求的结果是保障每个人的教育权利不受到社会不平等、社会排斥与社会歧视的影响或损害，而不是尽可能地增加公共财政预算以保证每个人受到同等的教育。当然，义务教育阶段可能是个例外。义务教育阶段的教育机会平等不仅指称可能性的平等，而且指称现实性的平等。当前我国政府强调的义务教育均衡发展，其目的就是为了实现这种实质性的教育机会均等。

第二，差别原则。公共教育资源的分配，特别是一些稀缺或优质教育资源的供给或配置，要想实现实质性的平等，人人有份，人人相等，是不可能的。对于这部分稀缺的优质教育资源该如何分配才公正，是社会所关心的。当前我国有关教育不公的舆论，不少都是关注这部分公共教育资源的分配。这里我们提出一个差别原则，即在做到机会平等的前提下，给予那些学业成就优异的人或学校以更多的份额。这个差别原则与罗尔斯所主张的差别原则有所不同，不是“最小的最大化”，而是“最大的最大化”。差别原则体现了亚里士多德另一重要的公正思想——“以不平等对待不平等”。人们常说的“择优录取”、“多劳多得”、“表彰和奖励优秀学生”等，都体现了这种差别原则。

提出差别原则并不是意味着那些学业成就不好的人没有资格享用这些稀缺的优质教育资源，只是意味着在优质教育资源总量不足的情况下，应该沿着学业成就的维度进行由多到少的分配。为这种原则进行的辩护主要包括两个方面的内容：一个是这样的分配方式能够在客观上起到一种激励作用，促使每一个人更加努力，争取获得更好的成绩，从而产生一种积极引导的教育效果，符合伦理的与教育的原则；另一个是这种差别原则实施的结果是优质教育资源和学业成就比较优异者的结合，从而有利多出人才、出好人才，提高公共教育资源的利用效率，符合社会的和经济的原则。而罗尔斯提出的“差别原则”（“最小的最大化”）尽管体现了某种道义的要求，表明了公共资源分配时的一种高尚道德姿态，但

是否算得上是一种公正的行为，还是值得讨论的。罗尔斯自己辩护说，这种“不平等”的分配有助于改善社会弱势群体的处境，从而增加整个社会的福祉。其实这是不一定的。正如很多批评者所担心的，这样做的后果可能会降低人们的自主意识、竞争意识和成就意识，成为一种满足于社会福利或别人施舍的懒汉。在西方一些福利国家，这样的懒汉还是不少的，总体上说影响到了社会的竞争力，甚至影响到了社会的公正性。这也正是为新自由主义所诟病的。

不过，面对日益扩大的社会差距，罗尔斯提出的“最小的最大化”原则或“积极差别原则”却得到了广泛的社会支持。知识精英把它看成是调整社会利益格局、促进社会团结的方略，社会底层的百姓则欢欣鼓舞地从其中得到实惠。一时间，“弱势补偿”、“关心弱势群体”的声音不绝于耳。有的人甚至将其理解为现阶段社会公平或教育公平的主要内涵。促进社会公平或教育公平越来越超出政治学的范畴，具有浓郁的道德或慈善意味。如上所述，我们对于这种原则是否可以构成公正原则的一部分是存有疑问的。之所以如此，一方面是因为公正的供给或配置公共教育资源是一回事，处于仁慈或政治愿望特别地分配一些公共教育资源是另一回事，两者不完全是一回事，尽管公正地分配本身也考虑到了平等的人格尊严、公民权利或发展需求等要素。另一方面，个体或某个群体处于弱势地位的原因也是多方面的，有社会制度上的原因，也有个体自身的原因。如果是由于社会制度上的原因，如压迫、剥削、歧视或排斥所导致的，那么特别的政策安排还具有校正公正的意味；如果是由于自身的原因所导致的，那么这种特别的政策安排就只是基于仁慈的理由而非基于公正的理由。另外，“最小的最大化”原则或弱势补偿原则在具体运用过程中还有个“度”的问题。不管是出于何种原因，人们在具体运用这个公正原则的时候都不能不考虑：究竟如何制定补偿的标准呢？究竟要补偿到什么程度才算是“公正”的呢？以促进义务教育阶段教育公平的政策安排为例，取消农村地区义务教育阶段学杂费，减轻农民过重的义务教育负担，自然可以被看做是采取“最小的最大化”原则促进农村地区义务教育公平的行为。但是，仅仅这样做就算得上是实现或基本实现了义务教育阶段的城乡教育公平了吗？政府是不是还要继续补偿下去？政府究竟又有多大的补偿能力呢？

第三，程序优先原则。在公共教育资源供给或配置过程中，不公正的结果往往是由不公正的程序所产生的。所以，要想追求更高水平的结果公正，就必须致力于更高水平的程序公正。程序公正是结果公正的保障之一，应该是一种更加优先的价值原则。在实际的生活中，人们所忧

患的既包括结果的不公正或不平等，也包括程序的不公正或不平等。比较起来，对程序公正的诉求甚至强于对结果公正的诉求。从经验来判断，在某种公共资源的供给或配置过程中，如果程序是公正的，即便个体或某一群体没有获得与别人或其他比照群体一样的份额，也不会产生强烈的不满和公正性抱怨。当前，在教育领域中各种各样的招生、评奖等活动中，程序不公正的现象时有发生，以至于有的事情在开始之前结果就已经预定了，从而引起舆论的强烈不满。也正是因为存在着一定程度的程序不公正问题，所以“关系学”就成为一种“显学”。人们渴望通过形形色色的公关行为建立各种各样的关系，以减低不公正的程序带给自己的风险，或者从不公正的程序中获得最大程度的利益。

我国有着很长的封建历史，在这种封建历史中形成了源远流长的“人治”传统。在广泛的社会生活领域中，个人的权威往往高于制度的权威，个人的意志很容易凌驾于制度之上。一些好的制度或公正的程序经常受到破坏或践踏，从而引发不公正的抱怨。所以，加强制度文明建设，建立公正的程序并维护程序的公正性，强化制度的权威，是社会现代化的一个重要内容。要实现程序公正，就必须做到以下几点：（1）公开化。米勒认为，“一种公平的程序必须是一种开放的程序，在其中运用的规则和标准对它们所运用的人们而言是透明的。而且，这些标准和规则应当尽可能地解释给申请人听，以便后者能理解他们为何得到或没有得到待裁决的利益。”<sup>①</sup>这就意味着，在公共教育资源供给或配置的过程中，要公开地进行而不能私下里进行，要事先广而告之，事中接受监督，事后接受审查，反对个别操作，暗箱操作，预防滋生个人滥用职权的腐败行为。（2）民主化。公开化并不能消除利益的多元性，反而会使得多元利益主张的分歧公开化。解决这种利益分歧的方式不是采取行政命令，而要采取民主协商的方式。从这个意义上说。公正的程序一定是民主的，而不是专制的。这要求在公共教育资源分配过程中转变政府职能和工作方式，依照相关法律和制度建立健全公共教育资源供给或配置的民主机制，扩大民主参与，实施民主决策和民主协商。（3）与公开化原则和民主化原则的具体相关，政府应该建立健全公共教育资源供给或配置的公示制度、听证制度、情况通报制度、财务审计制度、申诉制度等，从而使得不公正的问题能够得到及时发现和纠正，使得公正性抱怨能够得到及时倾听和回应，为最大限度地克服不公正和保障公正性的实现创造制度条件。

① 戴维·米勒著：《社会正义原则》，应奇译，江苏人民出版社，2001年，第110页。

第四，满足需要多样性的原则。从理论上说，公共教育资源的供给或配置，其目的是要满足人们的教育需求。然而，从类型上来说，人们的教育需要包括两个类型：基本教育需要和非基本教育需要，前者具有普遍性，是一定历史时期和社会背景下每一位公民或青少年儿童都具有的教育需要；后者则呈现出比较大的差别性，不同地区、不同阶层、不同家庭有不同的高于基本需求的教育需要。公共教育需要的供给或配置究竟以哪种需求的满足为公正与否的标准呢？这里有个历史的变化过程。早期的教育公平强调前一种教育需要的满足，强调教育资源分配和学校建设的均质化，像统一确定生均财政经费、统一确定办学标准、统一配备教师资源、实行男女合校、白人与有色人种子女合校等。当前我国义务教育阶段对教育公平的追求从总体上说也基本上属于这个阶段。后期的教育公平则开始强调后一种教育需要的满足，即多种不同教育需要的满足。这就是前文所说的“基于需要标准的教育公正”。我们应当看到，随着社会阶层和利益群体的分化，人们产生不同的教育需要是很正常的事情。基于这种不同的教育需要水平和类型，从而产生不同的评价公共教育资源配置方式的标准，也是很正常的事情。因此，现阶段促进教育公正或公平的实现，除了强调教育平等和均衡发展的一面外，也应该着手考虑不同教育需要的满足，考虑促进和实现更高形式的基于需要标准的教育公平。当然，这种类型教育公正的实现，主要的责任人不是政府，而应该是市场。因为比起政府来，市场更易于对教育需要的多样性做出及时和有效的反映，强调竞争，强化特色，增强服务意识。

概而言之，公共教育资源的配置或供给，应以法律为依据确定“应得”的教育份额，对于“应得”的教育坚持平等原则，以保障公民基本的平等受教育权利，满足其基本的教育需要，实现“应得”教育的均衡化发展，体现权利公正；对于“非应得”的教育，坚持差别原则，体现能力公正，实行能力本位的选拔机制；在此前提下，不断地改革教育，促进教育形式的多样化，尽可能满足不同社会利益群体多样化的教育需要，以使每个个体的潜能得以最大程度的发挥，追求需求公正，并把促进每个人的全面发展作为教育公正的终极指向，努力创办人民满意的教育。而在推进教育公正的过程中，既要警惕极端的平等主义，看见教育差距或教育不平等就不分青红皂白地都斥为教育不公，也要大力反对封建社会遗留下来的特权思想，坚持教育公正原则，敢于抵制特权对教育公正的侵害。既要注意体现原则公正，更应该注意实现程序公正和实质公正。既要把教育办成人民满意的教育，使教育成为人民的精神家园，又要兼顾国家发展战略目标的实现，注

重杰出特殊人才的培养。既要注意发挥政府在保障教育公正方面的主导作用，把教育公正的实现视为政府的重要职责，又要注意发挥和引导市场在促进教育公正方面的积极作用，努力扩大教育资源的总量供给，满足人民日益增加的多样化的教育需要，以最大限度地实现每个人的全面发展。

## 参考文献

1. 李石岑著：《教育哲学》，上海商务，1925。
2. 亚当姆斯著：《教育哲学史》，余家菊译，中华书局，1934。
3. 吴俊升著：《教育哲学大纲》，上海商务，1935。
4. 陈友松主编：《当代西方教育哲学》，教育科学出版社，1982。
5. 黄济著：《教育哲学》，北京师范大学出版社，1986。
6. 桑新民著：《当代教育哲学》，云南人民出版社，1990。
7. 宋恩荣编：《范寿康教育文集》，浙江教育出版社，1989。
8. 王坤庆著：《现代教育哲学》，华中师范大学出版社，1996。
9. 陶行知著：《中国教育改造》，东方出版社，1996。
10. 黄济著：《教育哲学通论》，山西教育出版社，1998。
11. 日本筑波大学教育学研究会编：《现代教育学基础》，钟启泉译，上海教育出版社，1986。
12. 邹进著：《现代德国文化教育学》，山西教育出版社，1992。
13. 华东师范大学教育系编：《马克思恩格斯论教育》，人民教育出版社，1986。
14. 涂艳国著：《走向自由——教育与人的全面发展问题研究》，华中师范大学出版社，1999。
15. 陈鼓应著：《悲剧哲学家尼采》，三联书店，1987。
16. 石中英著：《知识转型与教育改革》，教育科学出版社，2001。
17. 瞿葆奎主编：《教育学文集·智育》，人民教育出版社，1993。
18. 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著：《学会生存》，华东师范大学比较教育研究所译，1996。
19. 联合国教科文组织总部中文科译：《教育——财富蕴藏其中》，教育科学出版社，1996。
20. 蒙台梭利著：《蒙台梭利幼儿教育科学方法》，任代文主译，人民教育出版社，1993。
21. 韩震著：《生成的存在——关于人和社会的哲学思考》，北京师范大学出版社，1996。

22. 汪民安等主编：《后现代性的哲学话语——从福柯到赛义德》，浙江人民出版社，2000。
23. 张唤庭主编：《西方资产阶级教育论著选》，人民教育出版社，1979。
24. 邓正来、亚里山大编：《国家与市民社会》，中央编译出版社，1999。
25. 袁贵仁著：《马克思的人学思想》，北京师范大学出版社，1996。
26. 刘军宁、王焱主编：《直接民主与间接民主》，三联书店，1998。
27. 贺麟著：《文化与人生》，商务印书馆，1996。
28. 周浩波著：《教育哲学》，人民教育出版社，2000。
29. 张立文著：《新人学导论》，广东人民出版社，2000。
30. 冯友兰著：《中国哲学简史》，北京大学出版社，1996。
31. 赵中建选编：《全球教育发展的研究热点——90年代来自联合国教科书中组织的报告》，教育科学出版社，1999。
32. 黄济、王策三主编：《现代教育论》，人民教育出版社，1996。
33. 麦克莱伦著：《教育哲学》，宋少云译，三联书店，1988。
34. 怀特著：《再论教育目的》，李水宏等译，教育科学出版社，1992。
35. 卡尔著：《新教育学》，温明丽译，台湾师大书苑，1998。
36. 科南特著：《科南特教育文选》，陈友松主译，人民教育出版社，1988。
37. 裴斯泰洛齐著：《裴斯泰洛齐教育论著选》，夏之莲等译，人民教育出版社，1992。
38. 罗蒂著：《后哲学文化》，黄勇编译，上海译文出版社，1992。
39. 波普尔著：《通过知识获得解放》，范景中等译，中国美术学院出版社，1996。
40. 雅斯贝尔斯著：《智慧之路》，柯锦华等译，中国国际广播出版社，1988。
41. 华勒斯坦等著：《学科、知识、权力》，刘健芝编译，三联书店，1999。
42. 哈贝马斯著：《认识与兴趣》，郭官义等译，学林出版社，1999。
43. 瓦尔特编：《我与他》，陆世澄等译，三联书店，1994。
44. 别尔嘉耶夫著：《人的奴役与自由》，徐黎明译，贵州人民出版社，1994。
45. 孙志文著：《现代人的焦虑和希望》，陈永禹译，三联书店，1994。
46. 勒格夫著：《中世纪的知识分子》，张弘译，商务印书馆，1999。
47. 卡西勒著：《启蒙哲学》，顾伟铭等译，山东人民出版社，1988。
48. 席勒著：《审美教育书简》，冯至等译，北京大学出版社，1985。
49. 赫伊津哈著：《游戏的人》，多人译，中国美术学院出版社，1996。
50. 格尔兹著：《文化的解释》，纳日碧力戈等译，上海人民出版社，1999。
51. 史密斯著：《人的宗教》，刘安云译，海南出版社，2001。
52. 尼采著：《权力意志——重估一切价值的尝试》，张念东等译，商务印

书馆, 1991。

53. 尼采著:《查拉斯图拉如是说》,尹溟译,文化艺术出版社,1987。
54. 詹姆斯著:《实用主义》,陈羽纶等译,商务印书馆,1979。
55. 里克曼著:《理性的探险》,姚休等译,商务印书馆,1996。
56. 哈贝马斯著:《交往与社会进化》,张树博译,重庆出版社,1989。
57. 霍尔巴赫著:《健全的思想》,王荫庭译,商务印书馆,1966。
58. 韦伯著:《学术与政治》,冯克利译,三联书店,1998。
59. 哈耶克著:《自由宪章》,杨玉生等译,中国社会科学出版社,1999。
60. 密尔著:《论自由》,程崇华译,商务印书馆,1996。
61. 卢梭著:《论人类不平等的起源和基础》,李常山译,商务印书馆,1994。
62. 孟德斯鸠著:《论法的精神》,孙立坚等译,陕西人民出版社,2001。
63. 斯宾诺莎著:《伦理学》,贺麟译,商务印书馆,1983。
64. 黑格尔著:《法哲学原理》,范扬等译,商务印书馆,1961。
65. 萨特著:《存在主义是一种人道主义》,周煦良、汤永宽译,上海译文出版社,1988。
66. 阿克顿著:《自由与权力》,侯健、范亚峰译,商务印书馆,2001。
67. 罗素著:《自由之路》,李国山等译,文化艺术出版社,1988。
68. 弗洛姆著:《逃避自由》,陈学明译,工人出版社,1987。
69. 爱因斯坦著:《爱因斯坦文集》(第三卷),许良英等编译,商务印书馆,1994。
70. 赫钦斯著:《教育上的冲突》,陆有铨译,台北桂冠图书股份有限公司,1994。
71. 布鲁贝克著:《高等教育哲学》,王承绪等译,浙江教育出版社,2001。
72. 托克维尔著:《论美国的民主》,董果良译,商务印书馆,1988。
73. 杜威著:《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社,2001。
74. 赫尔德著:《民主的模式》,燕继荣等译,中央编译出版社,1998。
75. 亨廷顿著:《第三波——20世纪后期民主化浪潮》,刘军宁译,上海三联书店,1998。
76. 雅各布著:《民主视野》,吴增定、刘凤罡译,中国广播电视出版社,2000。
77. 罗尔斯著:《正义论》,何怀宏等译,中国社会科学出版社,1988。
78. 赫梅尔著:《今日的教育为了明日的世界》,王静等译,中国对外翻译出版公司,1983。
79. 米亚拉雷等主编:《世界教育史(1945年至今)》,张人杰等译,上海译文出版社,1991。
80. 亚里士多德著:《尼各马科伦理学》,苗力田译,中国人民大学出版

社, 2003。

81. 亚里士多德著:《政治学》, 颜一、秦典华译, 商务印书馆, 1981。
82. 霍布斯著:《论公民》, 应星、冯克利译, 贵州人民出版社, 2003。
83. 戴维·米勒著:《社会正义原则》, 应奇译, 江苏人民出版社, 2001。
84. 米尔顿·弗里德曼著:《资本主义与自由》, 张瑞玉译, 商务印书馆, 2004。
85. 肖甦、王义高著:《俄罗斯教育10年变迁》, 北京师范大学出版社, 2003。
86. 杜育红著:《教育发展不平衡研究》, 北京师范大学出版社, 2000。
87. 杨东平著:《中国教育公平的理想与现实》, 北京大学出版社, 2006。
88. Rosenkranz, J. K. F., *The Philosophy of Education*, pvi, trans. by A. C. Brackett, New York and London, D. Appleton and Company, c1886.
89. James & Murray, A. H., *A New English Dictionary on Historical Principles*, Vol. vi, L to N, Oxford University Press, c1901.
90. Mannheim, K., *Essays on the Sociology of Knowledge*, London: Routledge and Kegan Paul, c1952.
91. Whitehead, A. N., *Adventure of Ideas*, New York: Mentor Books, c1955.
92. Peters, R. S., *The Concept of Education*, R. K. P., c1967.
93. Freire, F., *Pedagogy of the Oppressed*, London: Penguin Books Ltd. c1970.
94. Bourdieu, P. & Passeron, J. C., *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications, c1977.
95. Hayek, F. A., *New Studies in philosophy, Politics, Economics and the History of Ideas*, London: Routledge & Kegan Paul, c1978.
96. Wilson, J., *Preface to the philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul, c1979.
97. Popper, K., *Objective Knowledge: an Evolutionary Approach*, Oxford: Oxford University Press, c1972.
98. Peters, R. S., ed., *Philosophy of Education*, Oxford: Oxford University Press, c1973.
99. Browhill, R. J., *Education and the Nature of Knowledge*, London & Canberra: Croom Helin, c1983.
100. Dahl, R. A., *Democracy and Its Critics*, Yale University Press, c1989.

101. Haydon, G. , ed. , *50 Years of Philosophy of Education: Progress and Prospect*, Institute of Education University of London, c1998.
102. Giddens, A. , *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Polity Press, c1998.
103. Kohli, W. , ed. , *Critical Conservation in Philosophy of Education*, Routledge, c1995.
104. Hirst, P. , ed. , *Educational theory and its Foundation Discipline*, London: Routledge & Kegan Paul, c1983.
105. Hirst, P. & White, W. , *The Analytic Tradition and Philosophy of Education: An History Perspective*, *Philosophy of Education: in the Analytic Tradition*, Routledge, c1998.
106. Coleman, J. S. , etc. , ed. , *Equality of Educational Opportunity*, U. S. Government Printing Office, Washington, c1996.
107. Noddings, N. , *Philosophy of Education*, Westview Press, c1998.