教育哲学是什么

——基于民国时期相关讨论的分析

丁道勇
（北京师范大学 教育学部，北京 100875）

摘 要 民国学者在教育哲学的初创阶段，对这门学问的属性进行过三个方面的讨论。对于这些讨论的分析，可以得到有关教育哲学属性的认识——教育哲学是一个体系，是独断的、特殊的哲学。对于教育哲学属性的判断，有助于规范教育哲学的表达方式、排除各种伪教育哲学，从而在教育实证研究高度发达的今天，保持教育哲学研究的合法性。

关键词 民国时期；教育哲学；体系；独断的哲学；特殊的哲学
中图分类号：G4002 **文献标识码**：A **文章编号**：1671-9468(2019)03-0130-17
DOI：10.12088/pku1671-9468.201903007

20 世纪 20 年代是我国教育哲学学科的初创时期。截至 1949 年，国内先后出版了 20 余本以“教育哲学”为名的书籍[①]以及大量的文章，同时德国、美国、意大利、苏联、日本等国的教育哲学作品也多有译介，实用主义、理想主义、辩证唯物主义、自然主义、基督教哲学以及三民主义的教育哲学并行于世。当时也正是“教育科学（教育测验）”开始兴起的时代，中国教育界一方面欢迎杜威这样的

作者简介：丁道勇，男，北京师范大学教育学部教育基本理论研究院副教授，博士。

基金项目：北京师范大学教育学部 2017 年度学科综合建设专项资金“青年教师跨学科团队项目”；北京师范大学教育学部教育基本理论研究院 2018 年度自主研究培育项目。

① 在 1949 年以前，署名包含“教育哲学”字样或者主要内容是讨论教育哲学问题的书籍包括：范寿康《教育哲学大纲》（商务印书馆 1923 年初版）、葛琨《孔子教育哲学》（1925 年自刊发行）、李石岑《教育哲学》（商务印书馆 1925 年初版）、萧恩承《教育哲学》（商务印书馆 1926 年初版）、瞿世英《教育哲学 ABC》（世界书局 1929 年初版）、薛文蔚的《自然主义与教育》（商务印书馆 1930 年初版）、李浩吾《新教育大纲》（南强书店 1930 年初版）、朱兆萃《实验主义与教育》（商务印书馆 1931 年初版）、王慕宁《现代西洋各派教育哲学思潮概论》（华风书店 1932 年初版）、姜琦《教育哲学》（群众图书公司 1933 年初版）、范锜《教育哲学》（世界书局 1933 年初版）、陆人骥《教育哲学》（商务印书馆 1934 年初版）、吴俊升《教育哲学大纲》（商务印书馆 1935 年初版）、张怀《教育哲学》（传信书局 1935 年初版）、朱经农《近代教育思潮七讲》（商务印书馆 1941 年初版）、王学孟《中山先生的教育哲学》（正中书局 1942 年初版）、毛礼锐《民生教育哲学大纲》（国立中山大学师范学院 1943 年初版）、林砺儒《教育哲学》（开明书店 1946 年初版）、袁公为《三民主义教育哲学概论》（独立出版社 1947 年初版）、傅统先《教育哲学》（世界书局 1947 年初版）、张栗原《教育哲学》（三联 1949 年初版）。这些书籍水平参差不齐，其中比较有价值的是范寿康、李浩吾、吴俊升、姜琦、张怀、林砺儒撰写的几本。

教育哲学家，另一方面也在热烈欢迎桑代克这样的科学家。可以说，中国的教育哲学学科自诞生之日起，就面对来自教育科学的挑战。

> 自德人罗仙克朗滋教育哲学一书问世，世人对此学问渐知注意，但说来说去，类多哲学之玄辩，仅择其中与教育较为接近之玄哲思想，加以一番叙明。既未能令读者领会教育哲学与实际教育历程之关联，复无法令人明了教育哲学与普通哲学之同异，此时之教育哲学，实无力在实际教育问题中积极负起领导和指示之责任。于是一班自号为“教育工程师”或“实际教育者”之流，便欣欣然以科学的教育学自鸣得意。他们把教育目标之研究，集中于社会学；教育方法研究，寄望于心理学；教育结果之研究，全盘托付统计与测量。二十世纪的二三十年代，这种化质为量，化整为零的教育科学运动，大行其道。[1]

今天，教育哲学的处境与阮雁鸣所描述的时代状况极其相似。尤其是近几年，随着教育实证研究在国内得到提倡，过去所谓“思辨”的教育研究方式声名扫地，连带教育哲学的处境也愈加窘迫。值得庆幸的是，没有人会说我国教育事业的发展不需要“教育哲学”的指导①。但这里所说的“教育哲学”，显然不同于以“教育哲学”为名的教育哲学教材里所刊载的内容，而是足以称为“某种教育哲学”的东西。举个例子来说，尽管杜威只写过一本以“教育哲学导论”为名的书籍，即《民主与教育》（*Democracy and Education*，1916），但是没有人会质疑杜威有没有自己的教育哲学——他的教育哲学遍布其教育作品乃至教育实验之中。当我们说教育发展在科学昌明的时代更需要教育哲学的指导时，我们所说的就是这种配称为“某种教育哲学”的东西。那么，“教育哲学”究竟是一门什么样的学问？换句话说，什么样的学问有资格被称为“某种教育哲学”？本文以民国时期的相关讨论为素材，通过对这些讨论的分析来回答这个问题。

一、作为一种“体系”的教育哲学

1923 年出版的《教育哲学大纲》，是民国时期出版的第一本署名“教育哲学”的中文书籍。这本书据称是范寿康于 1921 年在日本留学期间完成的毕业论

---

① 关于哲学与科学的关系，恩格斯的这段表述在国内流传颇广：“自然科学家相信：他们只有忽视哲学或侮辱哲学，才能从哲学的束缚中解放出来。但是，因为他们离开了思维便不能前进一步，而且要思维就必须有逻辑范畴，而这些范畴是他们盲目地从那些被早已过时的哲学的残余所统治着的所谓有教养者的一般意识中取来的，或是从大学必修课中所听到的一点儿哲学（这种哲学不仅是片断的东西，而且还是属于各种不同的和多半是最坏的学派的人们的观点的混合物）中取来的，或是从无批判地和杂乱地读到的各种各样的哲学著作中取来的，所以他们完全作了哲学的奴隶，遗憾的是大多数都作了最坏的哲学的奴隶，而那些侮辱哲学最厉害的恰好是最坏哲学的最坏、最庸俗的残余的奴隶。”（恩格斯：《自然辩证法》，收入马克思、恩格斯：《马克思恩格斯全集》（第 20 卷），中央编译局译，人民出版社 2016 年版，第 551—552 页）

文。该书先以德文写就，后翻译为中文，以《教育哲学的体系》为名在他主编的《学艺》杂志（1922年第1、2、3、5、7号）上连载，连载内容于次年由商务印书馆出版。书中的如下评论在此后出版的各种署名“教育哲学”的作品中一再出现，其中包含的误解也一并被继承下来：

> 德国教育学家罗扇克兰著了一部“系统的教育学”，美国人将他就译作《教育哲学》。这样看来，美国的教育哲学实在等于德国的教育学，……多数的美国学问家都看哲学当做理论的系统。[2]

这段话所评论的罗森克兰茨（Johann Karl Friedrich Rosenkranz，1805—1879），自28岁开始直至1879年去世，一直在柯尼斯堡大学担任哲学教授，为时46年。罗森克兰茨的讲席此前曾属于赫尔巴特（Johann Friedrich Herbart，1776—1841），在赫尔巴特之前属于康德（Immanuel Kant，1724—1804）。范寿康所评论的这部“系统的教育学”，指的是罗森克兰茨的“*Die Pädagogik als System*”。该书最初以德文发表于1848年，1872年以后开始以英文节译本的形式，在美国哲学家哈里斯（W. T. Harris）创办的《思辨哲学》（*The Journal of Speculative Philosophy*）[①]上连载（共分三期出完，分别是1872年的第6卷第4期、1873年的第7卷第4期、1874年的第8卷第1期。该杂志同时也译介、刊登一些罗森克兰茨介绍黑格尔哲学的文章），题名为《教育学体系》（*Pedagogics as a System*）。[3-5]在连载的同时，该书还以《教育学体系》为名，于1872年结集出版[6]；1878年，以《教育科学》（*The Science of Education*）为名再次发行[7]；1886年，以《教育哲学》（*The Philosophy of Education*）为名，在哈里斯主编的“国际教育丛书”中发行第二版。[8]同一本书的英译本先后以“教育学体系”、“教育科学”、“教育哲学”之名出版，这可能是范寿康认为罗森克兰茨的这本书不是名实相符的教育哲学的一个原因。姜琦在他的《教育哲学》（1933）中沿用并发展了范寿康的这个判断：

> 教育哲学这个名称，最初发生于美国，而美国的这个名称，又是从德国罗圣克兰（Rosenkrantz）的“*Die Pädagogik als System*”转译过来的，称之为“*The Philosophy of Education*”。原来，罗圣克兰所称的书名，只可译作‘系统的教育学’或‘教育学的体系’，并非就是今日我们所谓“教育哲学”。[9]

---

① 《思辨哲学》杂志的创办人哈里斯也是杜威职业生涯中的重要人物，杜威的第一篇哲学论文《唯物主义的形而上学假设》（*Metaphysical Assumptions of Materialism*）于1882年在哈里斯主编的《思辨哲学》上发表。根据杜威的传记作家马丁的介绍，在石油城任教两年即将离开之际，杜威曾告诉自己如果他的第一篇论文被接收，就选择走哲学家的道路。参见 Martin, J. (2002). *The education of John Dewey: A biography*. New York: Columbia University Press, p. 51。在写给哈里斯的信中，杜威希望哈里斯能够借助他的文章，评估他是否具有从事哲学工作的才能。这篇文章被接收了，并且哈里斯在回信中鼓励杜威继续以哲学为业。

这段话包含两个判断：第一，罗森克兰茨的“教育哲学”，实际上等同于“教育学体系”，不宜被称作“教育哲学”，这个判断和范寿康一致；第二，“philosophy of education”这个英文名，可以追溯到罗森克兰茨 1848 年的著作在 1886 年美国出版的英译本，这是始自姜琦的一个判断。范寿康和姜琦的判断，把“教育学的体系”和“教育哲学”当作两个不同的努力方向。此后，民国时期一大批“教育哲学”作者都采用了这个说法，譬如范锜、陆人骥、吴俊升、张栗原、林砺儒等人[①]。一直到 1949 年以后，在中国出版的一些教育哲学书籍仍然在继续沿用这个说法[②]。可以说，范寿康、姜琦针对罗森克兰茨这部作品的上述判断，影响了中国近百年来教育哲学的发展历程。那么，范寿康、姜琦的这个判断可以成立

---

① 范锜在《教育哲学》(1933)中写道：“狭义的教育哲学，即现今所谓‘教育哲学’，在大学中成为独立的科目，实自美国始。……然美国虽有教育哲学之名，而无教育哲学之实，所谓的教育哲学，多认为教育的理论，或教育的体系，甚或认为教育学即为教育哲学，与吾人所期望之教育哲学，相去实远！”（范锜：《教育哲学》，世界书局 1933 年版，第 1 页）

陆人骥在《教育哲学》(1934)中写道：“最早关于这方面（注：指教育哲学）的书籍，是在一千八百四十八年出版的洛孙克兰慈著的《教育哲学》，于是才有‘教育哲学’这一个名词。……在美国方面，关于题名《教育哲学》的书籍，比较上要算出得最多了。但细考各书的内容，很多出入的地方。或者挂羊头卖狗肉，实不相副；或者逸出讨论的范围，形成喧宾夺主的情况。前者的实例，如洛孙克兰慈的著作，原名 *Die Pädagogik als System*，英译则名之为 *Philosophy of Education*，以英语的教育哲学，当德语的教育学，岂不是一个笑话。”（陆人骥：《教育哲学》，商务印书馆 1934 年版，第 1—2 页）

吴俊升在《教育哲学大纲》(1935/1948)中写道：“教育哲学这个名词，大概最初发生于美国。十九世纪末叶德国学者卢圣克让兹所著 *Die Pädagogik als System*，经过美国 Brackett 的翻译，这书的译名，成为 *The Philosophy of Education*。这是‘教育哲学’这个名词的起源。可是就卢圣克兰兹这部著作的内容而论，乃是‘教育学的体系’。”（吴俊升：《教育哲学大纲》，商务印书馆 1948 年版，第 23 页）

张栗原在《教育哲学引论》(1940)一文中写道：“教育哲学之成为独立的科学，实由美国的一部分的教育学者开其端。……但是，他们的著作虽采用教育哲学的名称，而其内容，都与我们所期望之教育哲学，相去甚远。”（张栗原：《教育哲学引论》，载《文理月刊》1940 年第 11 期）

林砺儒在《教育哲学》(1946)中写道：“十九世纪初，赫尔巴特发表他的名著《普通教育学》，也只宣告教育学成立罢了。一八四八年德人 Rosenkranz 发表 *Die Pädagogik als System*，这个名称也只表明他的教育学理论是有系统的，成体系的。而后来，美国人把这本书翻译成英文，就给它改名为 *Philosophy of Education*，教育哲学的名称就自此始。”（林砺儒：《教育哲学》，开明书店 1946 年版，第 1 页）

② 按出版的时间先后略举几例，可以说明这个状况。

第一例：“作为一门学科来命名为教育哲学，则是在十九世纪中期，德国哲学家罗生克兰茨写了一本《教育学的体系》，美国教育家布莱克特用英语译作《教育哲学》，这或者可以说是‘教育哲学’命名的由来。”（傅统先、张文郁：《教育哲学》，山东教育出版社 1986 年版，第 6—7 页）

第二例：“大家一般认为第一本教育哲学著作的出现，是在十九世纪中期德国哲学家洛孙克兰兹写了一本名叫《教育学的体系》(1848)的书，后来这本书由美国教育家布莱克特译成英文本，改名为《教育哲学》，这就是教育哲学的开始。”（黄济：《教育哲学初稿》，北京师范大学出版社 1982 年版，第 2 页）

第三例：“1848 年，德国哥尼斯堡大学的哲学教授、神学博士洛森克兰兹出版了《教育学的体系》一书。1886 年，美国教育家布莱克特将其翻译为英文，改名《教育哲学》。这是我们今天所说的‘教育哲学’学科名称的由来。……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。”（石中英：《教育哲学导论》，北京师范大学出版社 2004 年版，第 73 页）

第四例：“1848 年，德国哲学家罗森克兰兹写了一本《教育学的体系》，后被美国女教育家布莱克特于 1884 年译成英文，并易名为“教育哲学”，这本书便成为教育哲学史上第一本著作。……罗森克兰兹的《教育学的体系》所要讨论的问题，与今天人们所理解的教育学差别不大，因此，与其说它是一部教育哲学著作，倒不如说它是一部系统的教育学著作。”（王坤庆：《教育哲学新编》，华中师范大学出版社 2010 年版，第 16 页）

吗？基于以下三个方面的理由，笔者认为这是不能成立的。

首先，德语中的 Wissenschaft 可以译为“科学”，但是和英语中的 science 不同。Wissenschaft 有时指有组织的知识，有时指一般的所谓“学”（包含“哲学”与“科学”乃至“历史”“文学”）。因此，Wissenschaft 这个字，是与“非系统的学问”相对的一个概念。举例来说，中文教育学教科书上普遍把赫尔巴特当作“科学教育学的奠基人”①。这里的“科学”也是德语中的 Wissenschaft 的意思，而不是英语中的 science。换句话说，赫尔巴特的贡献是把教育学构造成一门体系化的学问，而与今天的“科学”几乎毫无相似之处。所以，与其说赫尔巴特是“科学教育学的奠基人”（这是另一个从民国时期开始出现、然后一直沿用至今的讹误），不如说他是开创了一个“教育学体系”。类似的判断也适用于罗森克兰茨。如果这个分析是成立的，那么 *Die Pädagogik als System* 先后以 *Pedagogics as a System*、*The Science of Education*、*The Philosophy of Education* 之名来英译，就没有什么不妥之处。

其次，由于远离当日美国浓厚的黑格尔氛围，民国时期的大部分教育学者以及今天的读者不容易接受“哲学”和“体系”的联系，也就很难接受“教育学体系”和“教育哲学”的互换。实际上，说到“黑格尔”，读者容易联想到的正是“体系”和“辩证法”。在黑格尔的学说中，辩证法、历史和认识论是统一的，其学问的全部对象用辩证法的概念联系起来。基于此，一个信仰黑格尔的哲学家会相信教育问题是伟大体系中的一个主题，教育历史同样也体现了绝对精神的展开历程。赫尔巴特和黑格尔几乎完全是同时代的人，罗森克兰茨略微年轻一些，但是他和赫尔巴特都十分推崇黑格尔。赫尔巴特的统觉心理学受到莱布尼兹的影响，而莱布尼兹的“实体”和黑格尔的“绝对精神”又有什么区别呢？赫尔巴特的教学法包含了黑格尔辩证法的影子。在当日美国浓厚的黑格尔氛围当中，“哲学”和“体系”的关系并不像今天看起来那样怪异。

最后，回到罗森克兰茨的《教育哲学》这本书，罗森克兰茨首先区分了“教育科学”和“教育艺术”，其中教育科学的任务是在普遍性和必要性上发展先天的（*a priori*）教育观念。②[10] 教育科学进而被区分为三个部分：第一，展开教育的

---

① 《普通教育学》发表于 1806 年。李其龙在中译本的译者《前言》中写道：“在西方教育史上，他被誉为‘科学教育学的奠基人’；他的教育理论代表作《普通教育学》被视为教育史上的第一部具有科学体系的教育学著作。”（赫尔巴特：《普通教育学》，李其龙译，人民教育出版社 2015 年版，第 1 页）

② 原书并未对“先天的（*a priori*）教育观念”做注释，也未指明这里的“先天的”是沿袭康德的用法，还是仅仅采用这个拉丁文词的通常用法。参考上下文以及书中出现“*a priori*”的其余五处，可以大致对“先天的教育观念”做进一步的解释。如正文所述，罗森克兰茨界定了“教育科学”的任务：“教育科学”要发展具有“普遍性”和“必要性”的教育观念，而“教育艺术”则需要考虑“具体的个别性”（concrete individuality）。如何在这种具体性中实现普遍目的，是体现教师的创造性和天分的所在。比罗森克兰茨年长的福禄培尔（Friedrich Fröbel，1782—1852）在《人的教育》中对于“自由地表现上帝精神”的论述，也采用了类似的思路——既体现人的既定本质，同时又是自由的。参见福禄培尔：《人的教育》，孙祖复译，人民教育出版社 1991 年版，第 3 页。这个同时期的旁证也可以辅助说明“先天的教育观念”的内涵以及与之相对的概念是什么。总之，关键的概念架构还是“教育科学”和“教育艺术”的区分。

一般观念；第二，区分一般教育工作的具体阶段；第三，描述特定时间、地点上的一般教育观念的实现。这三个部分彼此勾连在一起，第一部分是根本，第二部分是这种一般教育的具体元素，第三部分描述了教育在实际的人类历史上的具体演进过程。罗森克兰茨这本《教育哲学》的三个部分，分别对应于“教育科学”的三个部分：“教育的一般观念”“教育的具体元素”以及“教育的特殊系统”。这三个部分随处体现了黑格尔的“正反合”思想。

在第一部分，罗森克兰茨使用“自我疏离”来概括教育的一般形式：“教育的一般形式由精神的本质所决定：只是在自我生产的意义上，才有所谓的精神的现实。精神(1) 是直接的；但是(2) 必须疏离自身，把自身作为某种特殊的对象；(3) 这种疏离最终又由于和对象的熟悉而被取消，自我重新回到直接性的丰富当中(重新与其本身相统一)。”哈里斯在这一段的注解中写道：“这里使用的自我疏离，或许是教育哲学中最重要的观念了。罗森克兰茨以及另外一些人从黑格尔那里借用了这个概念。而黑格尔则在自己的《精神现象学》中首次使用了这概念。”①[11]

在该书第二部分谈到“教学”时，罗森克兰茨写道：“所有的教学都始于不均等……。教学就是逐步取消教师和学生之间最初的这种不均等的活动。教学把最初是教师的所有物，通过学生自己的活动转化成了学生的所有物。”[12] 具体来说，学生经历学徒期、试用期和精熟期三个不同阶段。这是“正反合”思想的又一个例子。

也许该书更能体现黑格尔色彩的是第三部分。罗森克兰茨认为：“教育的一般观念在人类历史上的实现过程中被个别化了。”[13] 他在介绍各国的教育系统时，认为消极教育(例如中国、印度的教育)、积极教育(例如波斯、埃及、腓尼基的教育)的矛盾可以在个别教育(例如希腊、罗马、德国的教育)中化解。与之类似，国家的教育(分为上述消极的、积极的、个别的教育系统)与神职的教育之间的冲突最终会在人道主义教育(修士教育、骑士教育、市民教育)中得到化解。概言之，这本书所呈现的教育史是作为一般教育观念的展开，历史上的各种教育形态都是这种“先天的”一般教育观念的实现。

罗森克兰茨《教育哲学》的英译者布莱克特(Ann C. Brackett)在解说自己为何翻译这部作品时，表达了对于这种体系化努力的赞赏(仅见于 1872 年以《教育学体系》为名出版的版本中)：“与别的任何国家相比，我们过去的教学太多是经验性的了。而德国则致力于在普遍真理的基础之上来得到这些。对我们这个国家来说，必须寻找救治这种经验主义的方案。像这本书这样，就是基

① 黑格尔在《精神现象学》第六章第二节中使用了“自我疏离”这个概念。在该书的英译本中使用了“self-estrangement”一词，参见 Hegel, G. W. F. (1910). *Phenomenology of mind*, vol. II. trans. by J. B. Baillie. New York: Macmillan。中译本的相应内容则被译为“自身异化”，参见黑格尔：《精神现象学》(下卷)，贺麟、王玖兴译，商务印书馆 2009 年版。

于最为深刻的德国哲学的体系。我们再也找不到比这更有启发性的教育作品了。”[14]这里所说的“最为深刻的德国哲学的体系”,指的就是黑格尔的体系。也许正是基于同样的认同,哈里斯在罗森克兰茨《教育哲学》一书的《编者导言》中写道:“我们相信,这本书将满足人们对于全面的教育哲学的广泛需求。”[15]哈里斯本人是一位黑格尔主义者,终其一生没有发表过自己的教育哲学著作。罗森克兰茨这本书满足了一个黑格尔主义者对于教育哲学的全部期待。

基于以上三处辨析,可以说罗森克兰茨的 *Die Pädagogik als System* 无论译为 *Pedagogics as a System*、*The Science of Education* 还是译为 *The Philosophy of Education* 都是确当的①。范寿康和姜琦等人的说法是不足取的。恰恰相反,正是因为罗森克兰茨的这本书代表了一种建立“体系”的努力,所以它配称为“某种教育哲学”(当然,“体系”未必是“哲学”,但是“哲学”必为“体系”)。可惜的是,无论在当时还是在现在,都极少有人反对他们的这种判断。笔者目前看到的唯一的反对意见来自陈科美,他写道:“迨洛孙克南慈之《系统教育学》出世,教育哲学之规模已具,哈立斯译之为教育哲学,大致尚云相称也。”[16]范寿康、姜琦的失当判断流布甚广,让罗森克兰茨这本书长期蒙受污名,这本书包含的那种对于“体系”的努力也相应地被忽视了。出于对“体系”的误解,近百年来的一些“教育哲学”只在撰写方式上模仿罗森克兰茨,而未学习其实质。结果,许多作品只在形式上追求体系化(例如,章节标题涉及教育目的、内容、方法等教育过程的方方面面,或者把章节安排对应于哲学中的本体论、认识论、伦理学、美学等),而实际上却只做杂糅的介绍和没有统一立场的粗率点评。从此类作品中,往往看不出作者有什么统一的哲学立场。直白一点说,这类作品还没有报告作者的体系。

二、“批判的”教育哲学与“独断的”教育哲学

范寿康在《教育哲学大纲》(1923)中还写道:“我们决不否认杜威的见解含有种种真理,但是这册书的系统及内容都没有要求称为教育哲学的价值。实在讲来,在今日的世界,无论何处,还没有真正的教育哲学,这也不单限于美国呢。”[17]与这个说法针锋相对的是,孟宪承在《教育哲学之一解》(1922)一文中写道:“我们若说他(注:指杜威)的书,‘系统及内容,都没有要求称为教育哲学的价值’,我们真只好叹息于‘今日的世界,无论何处,还没有真正的教育哲学’了!”[18]为什么二位作者对杜威的教育哲学有如此不同的判断?这反映了民国

① 在最近一篇评论罗森克兰茨这部书的中文文章中,作者讨论了“‘教育学体系’的美国转运造成假象”(董标:《教育哲学学科起源考辨》,载《教育学报》2018 年第 3 期)。这个评论在材料上较前人更为丰富,但其中表达的观点仍可商榷,1886 年的这个英译本并无名实不符之虞。当然,本文提供的上述讨论都只算得上是外围证据,如果能找到英译者或丛书编者对于书名改变的正面说明,那么该书译名上的这些困惑才可以放心大胆地销案。尽管笔者目前仍未找到这样的材料,但是这的确是一种答疑解惑的思路。

学者对于教育哲学的两种不同理解：一种理解认为教育哲学要成为批判的哲学；另一种理解认为教育哲学可以是某种哲学立场的体现，也就是所谓的独断的哲学。

在这场讨论中，主张教育哲学是一种“批判的哲学”的一方认为，针对各门科学所秉持的基本假设进行批判的研究，才是哲学家要做的工作。因此，但凡带着此种“基本假设”又不加以细究的教育理论，都是独断论的，不配称为教育哲学，真正的哲学就是哲学批判。这种观点的首倡者就是范寿康，他写道：“凡百科学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。……研究教育学的假定的哲学，我们叫他做‘教育哲学’。”[19]在范寿康看来，柏拉图的“理念”、夸美纽斯的“基督教信仰”、卢梭的“公意”都来自某种形而上学，“他们的教育论的根本观念都是独断的，他们的学说的根本法则都是从他们各人所抱的信仰出发的”。[20]范寿康高度推崇康德的哲学，他认为教育哲学应该是康德哲学那样的“批判的哲学”，反对教育哲学从一种未经考验的独断的意见出发。

为业内熟知的是，康德哲学有两个重要的讨论对象，分别是独断论（古典哲学中的各种形而上学主张）和怀疑论（例如休谟的经验哲学）。康德的主命题是对人类认识的考察，而不是对实体的考察。出于对知识普遍性、必然性的追求，康德不满意人类认识中掺杂各种经验的元素，也不满意休谟式的对于人类认识的怀疑。于是，康德一反柏拉图那种旁观者的认识论观念，转而从人类的理性能力自身寻找新的基础，认为无论是“先天的知识”还是“经验性的知识”，都必定包含人类知性的影子在其中。康德的想法是，人类知识的普遍性、必然性蕴藏在人类知性本身之中。在《纯粹理性批判》中，康德写道：“我们现在所从事的乃是这样的研究，这种研究我们真正说来不能称之为学理，而只能称之为先验的批判，因为它的意图不是扩展知识本身，而只是校正知识，并且应该充当一切先天知识的有价值或无价值的试金石。”[21]这是康德对自己的“批判”工作的一个总说明。基于这种批判工作，他获得了“试金石”，可以对过往的各种“学理”进行评判，揭晓其中包含的人类理性能力的僭越。范寿康所谓的“批判的”哲学借鉴自康德，而范寿康所谓的“独断的”哲学就是康德所针对的古典哲学中的各种形而上学——“形而上学，它的方法在开始时是独断的，也就是不预先检验理性是否有能力从事这样一项庞大的计划，就深信不疑地承担了这项施工。”[22]“独断”即意味着这种哲学的前提是不加讨论的。

在范寿康看来，杜威的教育哲学是独断论的。也就是说，杜威的教育哲学并不是对教育学各种假设的批判，而是在对某些假设不加批判的基础之上发展出来的。实情是这样吗？贺恩（Herman H. Horne）是杜威的《民主与教育》一书最早的解读者，并且其解读是从与杜威相冲突的立场出发的，他把杜威的哲学概括为工具主义的、实用主义的、人文主义的以及实验主义的。贺恩写道：

“我们将要看到的这种教育哲学，不会提出超验性的问题，不会关注普遍意义和存在的话题，不会关注事实的本质、对宇宙的解释或者人在世界中的位置，也没有为教育如何触及此类问题提供任何建议。”[23]杜威的教育哲学拒绝讨论此类问题，民国时期中国学界对于杜威理论的批判暴露了杜威的这种独断论的立场。[24]譬如，1933 年，梁漱溟在山东乡村建设研究院的一次演讲中，使用“体—用”“不变—变”以及“绝对—相对”这几对概念表达杜威与儒家在思想上的区别。梁漱溟认为，杜威只看到“用、变和相对”、看到“活”，而放弃了“体、不变、绝对”以及人生理想。关于杜威的社会改造学说，林砺儒在其《教育哲学》(1946)中写道：“实用主义毕竟是资本主义社会的改良主义，虽讲求改良、变化甚至于改造，而究竟是点滴的改良，温和的进化，是要延长资本主义的生命的，而不是要扬弃现实的社会结构而把社会推进于更高的发展阶段的。”[25]杜威的立场显然把暴力革命排斥在外了。这几项评论暴露了一个有意思的事实：只要不采取和杜威一样的立场，就容易与杜威的理论出现分歧。范寿康所谓的“独断的”教育哲学，就是说杜威在哲学上做了选择，但是并未讨论自己的这些选择是怎么成立的。

可惜的是，即使“批判哲学”的含义可以用康德的工作作为典范，但是作为“批判哲学”的教育哲学就让人费解了。虽然康德的三大“批判”(尤其是《纯粹理性批判》)是批判的哲学，但不能因此就说它们是“批判的”教育哲学——这些“批判”并不能满足我们对于教育哲学的期待。范寿康并且说“教育哲学是应用哲学的一种”[26]，他所理解的批判的教育哲学，原来就是凭借哲学去批判教育科学的各种假设(参考下文对杜威“调和说”的分析)。这样看来，虽然他对“批判的教育哲学”和“独断的教育哲学”的划分受到康德的启发，但是所谓“批判的教育哲学”与康德所谓的“批判”的哲学已经完全不是一回事。可以说，即使是康德的《论教育》，也仍然只可以认为是范寿康所谓的“独断的教育哲学①”。民国时期在国内传播的各种主义的纷争，也可以认为是各种“独断的”教育哲学崭露头角、相互竞争的结果②。这些作者从各自信奉的哲学主张出发谈论教育，但对于这些哲学主张本身并不讨论。可以说，他们统统是独断论的。批判的”教育哲学，至今还未见到。

---

① 例如，在《论教育》这本书中，康德写道：“有一条教育原理尤其是那规定教育计划的人应当特别注意的就是——儿童应当教育，然而不是为现在而是为将来人可能改良到的一种境界；换言之，是适合于人类理想与人生的全部目的的。”(康德：《康德论教育》，瞿菊农译，商务印书馆 1930 年版，第 11 页)那么，这里的“人类理想与人生的全部目的”到底是什么呢？对这个问题的回答不是这本书的篇幅所能覆盖的。类似的佐证表明，康德撰写的这本《论教育》本身是独断论的。

② 当时并行于世的一些教育的主义或流派包括：实用主义(见萧恩承的《教育哲学》上编、朱兆萃《实验主义与教育》、吴俊升《教育哲学大纲》等)，理想主义(见萧恩承的《教育哲学》下编、张栗原的《教育哲学》、王慕宁的《现代西洋各派教育哲学思潮概论》第二章、陆人骥的《教育哲学》第十章、瞿世英的《教育哲学 ABC》第三章)，辩证唯物主义(见林砺儒的《教育哲学》、李浩吾的《新教育大纲》、姜琦的《教育哲学》、张栗原《教育哲学》、朱经农《近代教育思潮七讲》第五讲)，自然主义(见薛文蔚的《自然主义与教育》、朱经农的《近代教育思潮七讲》第二讲)，基督教哲学(见张怀的《教育哲学》)以及三民主义(见姜琦的《教育哲学》、王学孟的《中山先生的教育哲学》、袁公为的《三民主义教育哲学概论》、毛礼锐的《民生教育哲学大纲》)。

三、教育哲学作为“应用哲学”与“特殊哲学”

1934 年,吴俊升在《大公报周刊》发表《中国教育需要一种哲学》一文,引起了广泛的讨论。吴俊升在文中写道:“所谓教育哲学,不过是一项或数项最高的原则,来指导教育事项的进行,并不一定含有形而上学的意义。”[27]换句话说,他认为教育哲学并不一定要成为哲学,“最高的原则”可以停留在“教育原理”的层次上。1937 年,张君劢在《东方杂志》发表《中国教育哲学之方向》一文,针对吴俊升文中“教育哲学不过是一项或数项最高的原则”的说法提出批评。张君劢的基本观点是,一个人要先有自己的哲学而后才可能有自己的教育哲学,一个人的教育理论不过是其哲学在教育上的应用。[28]言下之意,一个人若没有自己的哲学,便谈不上自己的教育哲学。同年,姜琦发表《中国教育哲学之方向的商榷》一文,再对张君劢的文章做出批评。姜琦认为张君劢仍是“站在玄学的观点去考察教育哲学”[29],采取的仍然是在“科玄之战”时代同样的立场。玄学(形而上学)固然重要,但是有倒果为因之嫌,思想进步史并不总是先思想后实践的。换言之,人不必在有了哲学以后再开始谈论教育。此外,许崇清、孟宪承、陈科美、范锜等人也在同一时期针对这个主题,发表过自己的意见。在这些讨论中,他们试图定义教育哲学是什么。其中的核心问题在于,教育哲学能否称为一门哲学(“特殊哲学”)抑或只是哲学的应用(“应用哲学”)。

主张教育哲学是一门哲学的一方认为,哲学可以区分为“一般哲学”和“特殊哲学”,教育哲学属于后者,与政治哲学、宗教哲学等类似,只是问题领域有所不同。[30]当时采取这派主张的学者包括许崇清、姜琦等人。譬如,许崇清在《教育哲学是什么》一文中写道:“哲学和教育的关系既是这样的密切,哲学可以说是教育的一般的原理,教育可以说是哲学的具体的实行。而所谓教育学实亦不外是一个具体的哲学。……并不是在一般哲学以外,另自还有一种教育哲学。”[31]这段话的最后这一句是关键,表明在哲学外并无另外一门教育哲学。尽管教育哲学家或者哲学家可能就教育问题有许多专门的撰述,但从根子上来说,一个人的哲学只能是一套,而不能另起炉灶发明一套只在讨论教育问题时用得着的“哲学”。

主张教育哲学是一种哲学应用的一方认为,哲学可以区分为“纯正哲学”和“应用哲学”。[32]教育哲学作为“应用哲学”,是可以不对哲学本身有所影响的。教育哲学家采撷哲学的方法甚至成果,研究教育的问题。从立意和志趣看,他们选定的哲学部分都似乎是已然完成了的(这恰恰背离了哲学精神)。主张教育哲学是一种“应用哲学”的学者包括吴俊升、孟宪承、陈科美、范锜等。譬如,吴俊升在《教育哲学大纲》(1948)中写道:

> 教育学乃是根据基本原则而制定的关于实施的原理。教育哲学乃是教育学所根据的基本原则的探讨与批判。……教育哲学和哲学的关系,如同应用科学对于纯粹科学的关系。教育哲学,乃是应用哲学的一种,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。[33]

在民国时期，有一种声音认为："教育哲学是研究教育价值的学科，是调和价值冲突的学科。"[34]这种"调和说"就是杜威所讨论的哲学的工具性内涵——在杜威眼中，哲学是"要发现某种比较全面的观点，弥合分歧，恢复经验的一致性和连续性"。[35]民国时期，把教育哲学定义为"应用哲学"的一方，所指的"应用"就是这种"调和"。

> 凡互相抵触的制度，思潮，要不凭臆见，不拘成训，不倚感情地，去检查那制度思潮背后的根本观念和假定，而求一个合理的解答。人总说，哲学是解答根本问题的，虽然他也从来没有得到最后的解答，而哲学者是不懈地去探求的。教育哲学，是在教育的根本假定上，严密的，澈底的思考。[36]

杜威的确曾经讨论并试图整合众多二分的概念，例如"个人和世界""科学与艺术""工作与闲暇""兴趣和纪律"等等；他在其著作中，甚至多次以二分概念命名自己的作品，例如《学校与社会》(*The School and Society*，1900)、《儿童与课程》(*The Child and the Curriculum*，1902)、《经验与自然》(*Experience and Nature*，1929)、《经验与教育》(*Experience and* Education，1938)、《知与所知》(*Knowing and the Known*，1949)等等。这些二分的概念体现了各种价值冲突。试图用"比较全面的观点"调和这些价值冲突，是杜威哲学的特色之一。这种调和是怎么实现的？一种独断的教育哲学(如上节分析的结论)，可以"调和"自身与别种独断的教育哲学之间的分歧吗？比如，杜威可以调和自己的教育哲学与贺恩的观念论教育哲学吗？与赫钦斯呢？照《民主与教育》的前后两位导读者的话来说，这种"调和"是黑格尔哲学在杜威身上的遗迹(正反合的辩证法)。贺恩写道："杜威博士同样认为(注：与黑格尔相比)哲学是试图理解和统一各种利益冲突。他的方法是黑格尔的，不同之处在于黑格尔将他的方法应用于现实的所有阶段以及现实本身，而杜威仅仅将他的方法仅应用于社会斗争。"[37]另一位导读者菲利普斯(D. C. Phillips)写道："在提出自己的综合意见以扭转局面以前，他通常都会针对对立的两极分别讨论支持和反对的意见，并暴露它们可能导致的'坏结果'。数十年来，杜威一直在用这个方式。"[38]按照菲利普斯的看法，杜威对于各种二元论的攻击、对于连续性的支持，都体现了黑格尔对他的影响①。总

---

① 按照菲利普斯的自述，他在 1968 年完成的博士论文研究的是黑格尔的整体论或者有机论思想在杜威作品中的体现。参见 Phillips，D. C.（2016）. *A Companion to John Dewey's Democracy and Education*. Chicago：The University of Chicago Press，p. 4。在他对《民主与教育》的解读中，可以很清晰地感受到其博士论文研究的影响。另外，菲利普斯在书中引用了贺恩在解读《民主与教育》第 18 章时的一段话："在随后的这些章节当中，一系列实际上是黑格尔式的综合将会起到作用。"参见 Horne，H. H.（1932）. *The democratic philosophy of education：Companion to Dewey's Democracy and education*. Westport，CT：Greenwood Press，p. 345。这也毫不奇怪，因为贺恩是观念论教育哲学的代表人物。他在 1904 年出版了自己的《教育哲学》(*The Philosophy of Education*)，之后在 1927 年出版了该书的修订版。该修订版在第一版 8 个章节的基础上增加了第 9 章，新增章节的标题即是《实用主义与观念论的比较：23 年以后》。贺恩的《教育中的观念论》(*Idealism in Education or First Principles in the Making of Men and Women*)出版于 1910 年。民国时期中国教育哲学界对于贺恩的作品多有介绍，其中 1926 年出版的萧恩承的《教育哲学》下编就译自贺恩的《教育中的观念论》这本书。

之，所谓的“调和”，不是因为杜威哲学有某种特殊的魔力，而是出于他对连续性、统一性、系统性的偏爱。这就是民国学者有关教育哲学作为“应用哲学”的说法的根源。在笔者看来，所谓的教育哲学可以“调和”各种教育领域的价值冲突，仍然是选择某种独断论的立场，用一种哲学来否定其余。因此，把杜威的教育哲学理解成“调和说”的“应用哲学”是不妥当的。

杜威有关哲学和教育的关系的上述表达还有一层重要的意思，即哲学和教育的同一性。用杜威的话来说，即“哲学甚至可以解释为教育的一般理论”。这与民国学者有关教育哲学作为“特殊哲学”的定位相一致。这种一致，一方面是因为哲学理论和教育理论的共同起源，都有针对社会现实的一面；另一方面是因为哲学和教育都有影响人的行动的能力。杜威的《哲学的改造》(*Reconstruction in Philosophy*，1920)一书的翻译者许崇清，对杜威的这个立场有一段更清晰的转述：

> 哲学是由实际社会的困难而自觉了的思考，也就可以说哲学即是我们求解决实际社会的困难的一个最高的心的倾向。我们的这个最高的心的倾向发动到社会运动政治运动去，就是要移转那些心的习惯几乎已经确定了的人们的心的态度，以期实际困难的解决。发动到儿童教育上去，便是要将这个解决实际困难的心的倾向培植发展到心的习惯尚未确定的儿童当中。如果哲学不承认教育的这个任务，便连哲学本身的任务也无从完成，如果哲学不影响到教育的实际，给教育以一个活泼泼的生机，教育也就成为一种机械的习惯的日常行事。[39]

如上所述，哲学和教育都关切人的行动。关于这一点，笔者认为已经得到充分的表达。从另一个方向看，教育哲学如何为哲学做出贡献呢？杜威写道：“所以，哲学、教育和社会理想与方法的改造是携手并进的。如果现在特别需要教育的改造，如果这一需要迫切要求重新考虑传统哲学体系的基本思想，这是因为随着科学的进步，工业革命和民主主义的发展，社会生活发生了彻底的变革。”[40]换句话说，社会变革对于教育和哲学同时提出了挑战，教育哲学(抑或干脆称之为哲学)也要回应这种挑战。这是哲学在特殊领域取得进步的方式。实际上，与一般哲学相比，作为“特殊哲学”的教育哲学，反而更不易堕入“矫揉造作”的“经院风格”的窘境。并且，因为对于自己的特殊对象有专门了解，所以教育哲学的从业者更可能对当前社会的教育问题获得鞭辟入里的了解。教育哲学在回应现实需要的同时，也就是在重建一种现实的哲学了。

> 但是教育哲学是一种特殊哲学，他如同其他各种特殊哲学如政治哲学、法律哲学、经济哲学、道德哲学、宗教哲学、社会哲学、自然哲学等等，各有各的特殊对象，而且这些特殊对象只有政治学家、法律学家、经济学家、伦理学家、宗教家、社会学家、自然科学家等等自己才能够看得清楚而捉握

其真意义。否则，彼此越俎代庖，凡所产生的种种特殊哲学，都不免“隔靴搔痒”，难算是真正的特殊哲学。[41]

讨论至此，我们可以初步否定教育哲学作为“应用哲学”的说法，转而接受教育哲学作为一门“特殊哲学”，其特殊性就在于问题领域的独一无二。但是，这种“独一无二”，更多只是对知识界现状的一种粗略描述——看起来哲学家有自己的独特话题、心理学家有自己的独特话题、自然科学家有自己的独特话题，教育学研究者自然也把教育当作自己的独特话题。但是，诸如“人类学习”这样的主题，是哪个学科都可以碰一碰的。它看起来更像是教育学的问题，而实际上何尝不是别的那些学科的问题呢？人类学习完全可以当作一个哲学问题①。因此，教育哲学从业者不必执着于问题领域的“独一无二”，而放弃一般哲学家的工作方式。这样，在致力于服务教育领域的同时，教育哲学也不是不可能为一般哲学研究做出贡献，尽管这很难（大学哲学系的从业者要想为一般哲学研究做出贡献，也会面临同等的难度）。

四、结　　论

希金斯（Chris Higgins）提出“教育哲学三角模型”，包含“哲学人类学”（philosophical anthropology）、“伦理学或政治学”（ethics/politics）以及“教育学”（pedagogy）三个方面。[42]其中，“教育学”讨论的是“怎样帮助人成长”，“哲学人类学”讨论的是“人的本质是什么”，“伦理学或政治学”讨论的是“人类个体或者群体的兴盛意味着什么”。希金斯认为，投入教育事业即意味着要在这三个方面给出自己的回答，一个人的教育学观念要以对前两个哲学问题的回答作为基础。尽管希金斯把哲学问题的范围限定于“哲学人类学”“伦理学或政治学”，而把对“存在”“虚无”“存在者”“意”“象”“言”“道”“德”等主题的讨论排除在外，但这个模型仍是对本文结论的一个呼应——教育哲学不应是零碎的意见表达，而是对包含世界、人和教育在内的诸多问题的系统回答。本文通过对民国时期相关讨论的分析，可以得到三点结论。

第一，教育哲学是一个体系。教育哲学家不仅仅热衷于哲学思考，同时也关注教育问题。并且，其教育学说正来自自己的那些哲学思考。面对一位教育哲学家，我们可以请教的是：“您的教育哲学是什么？”这同时包括了三个问题：“您的哲学是什么？”“您的教育学说是什么？”“这两方面学说的连贯性如何？”当

① 例如，《学习的哲学》一书中写道：“本书是对学习这个概念进行哲学的考察。……这本书之所以是必要的，就是因为许多心理学家以及受其影响的教育学家们对待学习的方式是扭曲的。……学习是人类经验的核心，是哲学考察的恰当议题，尤其是当这个问题已经亟需矫正的时候。”参见 Winch, C. (1998). *The philosophy of human learning*. London: Routledge, p. 1。该书中译本已由笔者译出，将由北京师范大学出版社出版。

有人可以答复这样的问题时，我们就可以称之为教育哲学家，他为这个世界奉献了一种自己的教育哲学。例如，比斯塔（Gert Biesta）在其三部曲[①]完成以后，说它们衔接在一起构成了“一个教育理论”。[43]这并不是谦逊之辞。恰恰相反，这从一个侧面反映出形成一种体系化思考的难度之大。教育哲学的从业者，可能从对已有哲学作品的批判性阅读开始自己的研究，也可能从当下急切的教育问题开始自己的研究，他们基本不可能一开始就有了某种自己的体系；但是无论如何，形成某种“体系”应该成为教育哲学从业者的志向。基于这个结论，一些零碎的意见表达、针对个别问题的思辨可以被排除在教育哲学之外，因为这些工作还不是某个成体系的思想的一部分。甚至可以说，一个人如果没有形成自己的体系，就没有自己的教育哲学。其讨论可能是很好的理论性作品，但是还不宜被称为教育哲学的讨论。

第二，教育哲学是一门独断的哲学。教育哲学家总是努力去探索和主张一种对于世界的认识。这种认识很可能受其个人阅读、生活际遇的影响，因此从旁观者的角度看是独断的。不过，这种独断是真诚的、欢迎讨论的，而完全不是教条式的。在当时当地的教育哲学家看来，事情就是这样的。他已经成了自己认识的俘虏，在任何问题上总是不能不从这样的立场出发来获得意见。这种真诚的独断让教育哲学家有可能对人群作出贡献，其工作带领人们看到一个从未梦想过的世界。当然，更经常遇到的状况是，一个从事教育哲学工作的人很可能还没有形成自己的教育哲学，还在寻找对于世界的真诚、独断的认识的道路上。例如，斯坦迪什（Paul Standish）在讨论教育哲学的学科属性时说：“‘主流’的哲学家们倾向于怀疑这个学科，他们认为教育哲学相对来说还不成熟，缺少足够的严谨性、缺少足够的独特且原创的作品。”[44]如果教育哲学不以形成一种独断的哲学为己任，那么就摆脱不了“哲学爱好者”甚至“哲学门外汉”的尴尬局面。基于这个结论，可以把各种对对立观点的轻率折衷或综合排除在教育哲学之外。用“既要……，又要……”的句式，在各种相互冲突的理论体系之间做庸俗折衷，这往往掩盖了作者在思考上的肤浅。这样的作者过分看轻其所谈论的理论，认为某个理论未必完美，于是拿别的理论来补充，而实际上只是提供了一个与原有理论格格不入的补丁。这些讨论只适合被称作“伪教育哲学”。

第三，教育哲学是一门特殊的哲学。教育哲学家可能热衷于与一般哲学家开展讨论，可能热衷于教学研究，也可能热衷于做教育政策评论。其全部议论看起来可能是对于一般哲学理论的演绎，也可能来自其独特的概念构造。但是，无论是要选择成为哪一类教育哲学家，其议论总要对人们认识教育问题作

① 比斯塔的三部曲分别是《教育的美丽风险》（*The beautiful risk of education*）（2014）、《测量时代的好教育》（*Good education in an age of measurement*）（2010）、《超越学习：人类未来的民主教育》（*Beyond learning: Democratic education for a human future*）（2006）。自 2018 年起，这三本书的中译本陆续出版。

出某些贡献。教育哲学家关注教育，并且有兴趣为这个独特领域做出贡献。因此，尽管阿伦特（Hannah Arendt）关于教育所写的专门作品仅仅是《教育危机》（*The Crisis in Education*，1954）这一篇文章，但是没有人能否认阿伦特拥有自己的教育哲学。①[45] 总之，教育哲学和一般哲学的区别在于，教育哲学总是关于教育的，它总是要为人们认识教育问题做出贡献。因此，尽管原创性的哲学家都可能成为教育哲学家，但是因为其中许多人无暇关注教育，所以他们的哲学还没有对教育产生直接的贡献。教育哲学家的讨论有可能触动哲学的专门领域，也可能不与哲学界发生对话，但是这些讨论都应该是合格的哲学讨论，尽管最终是为了关照教育问题。

邱椿曾概括了教育哲学的十种讲课方式，分别是：阐明哲学与教育的关系（又分为按哲学问题领域讲和按哲学人物讲两种方式）、叙述近代各派教育哲学、陈述各国教育的哲学基础、研究自由与权威等教育哲学问题、讲述一家一派的教育哲学、专门探讨教育价值问题、研究各时代的教育哲学发展规律、陈述各种教育原理、对教育政策及方法等进行批评、发表自己的教育哲学。[46] 这些教育哲学的授课方式实际上是民国至今各种署名《教育哲学》的中文书籍可以选择或已经选用过的体例。可惜的是，除了最后一项，其余九种方式都不保证著作或讲者拥有自己的教育哲学。更甚者，这些教育哲学的外围工作很容易被误解为教育哲学本身。结果，一部分教育哲学从业者放弃了自己本该追求的目标。要知道，贡献一种体系化的、独断的、特殊的哲学，本应是教育哲学家对于教育事业做出贡献的独特方式。之所以要追问“教育哲学是什么”，初衷就在于重申教育哲学家的这种本分。

杜威在《需要一种教育哲学》（*The Need for a Philosophy of Education*，1934）一文中写道：“教育哲学可不仅仅意味着对比、反对和抗议得来的教育方法，教育哲学应该去发现教育是什么、教育如何发生。”[47] 这段话表达了杜威对进步主义教育的主要不满——进步主义教育更多只是表达了自己要反抗什么，但是并未致力于教育哲学上的讨论。在《经验与教育》（1938）一书中，杜威的这层意思表达得更加明确：“假如以为抛弃旧教育的观念和实践就足够了，并且走到对立的极端上去，那么，这些问题不仅谈不上解决，甚至还没有被认识到。”[48] 杜威的这两处发言也适用于今日中国，都表达了过于“务实”的教育改革可能遭遇的难题。在教育改革需求愈加急迫的今天，人们很容易因为追求行动上的速效，而轻视看似“务虚”的教育哲学讨论。杜威的学生胡克（Sidney Hook）生动地描述了这类做法的危险：

---

① 例如，《阿伦特与教育》一书尝试把阿伦特的新生性、迟来性等概念应用于教育讨论中。该书假设阿伦特拥有自己的教育哲学，尽管作者深知阿伦特是高度警惕甚至反对理论化的。参见 Gordon，M.（2001）. *Hannah Arendt and education：Renewing our common world*. Boudler，CO：Westview。该书中译本已由笔者完成，将由北京师范大学出版社出版。

> 可以理解，专业的教育工作者首要关心的，总是教育哲学的直接应用，而不是作为其基础的观念和价值。简言之，就是令其成为一种哲学的那些东西。但是，若干年后，对无关日常实践的哲学假设的陌生或者漠视，将让这些教育技术派付出代价。历史情境总是在改变，昨日的实践再也不是圆满的了，因此必须找到新的侧重点、必须做出新的调整。如果不能把握哲学原理，不能对科学方法的逻辑获得洞见，那些仅仅采用了最明显的教育理论应用的教师，将难免感到困惑。尤其是在他们遇到新的教育哲学时，这种困惑将愈加深刻。但是，在纷扰的时代，新的教育哲学总是会出现。它们将指引教育工作者攻击过去盲目接受了结论，但从未理解其哲学根基的那些教育理论。[49]

坚持一种合宜的教育哲学研究方式，在各种流行趋势之中保持独立立场，这是当代中国教育哲学从业者的一种选择，也是他们为中国教育事业做出贡献的独特方式。

参考文献

[1]　阮雁鸣. 教育之哲学研究 [J]. 教育通讯，1948(4)：2—4.

[2][17][19][20][26]　范寿康. 教育哲学大纲 [M]. 上海：商务印书馆，1923，?，17，9，10，9.

[3]　Rosenkranz，K.（1872）. Pedagogics as a system. *The Journal of Speculative Philosophy*，*4*，290—312.

[4]　Rosenkranz，K.（1873）. Pedagogics as a system. *The Journal of Speculative Philosophy*，*4*，1—27.

[5]　Rosenkranz，K.（1874）. Pedagogics as a system. *The Journal of Speculative Philosophy*，*1*，49—73.

[6][14]　Rosenkranz，K.（1872）. *Pedagogics as a system*. A. C. Brackett trans. St. Louis：The R. P. Studley Compamy，?，5.

[7]　Rosenkranz，K.（1878）. *The science of education*. A. C. Brackett trans. St. Louis：G. I. Jones & Company.

[8][10][11][12][13][15]　Rosenkranz，K.（1886）. *The philosophy of education*. A. C. Brackett trans，2nd ed. New York：D. Appleton & Company，?，12—13，27，106，185，vi.

[9]　姜琦. 教育哲学 [M]. 上海：群众图书公司，1933.

[16][32]　陈科美. 教育哲学 [J]. 哲学评论，1927(3)：96—108.

[18][36]　孟宪承. 教育哲学之一解 [J]. 新教育，1922(5)：5—13.

[21][22]　〔德〕康德. 纯粹理性批判 [M]. 邓晓芒译. 北京：人民出版社，2004：19，6.

[23][37] Horne，H. H.(1932). *The democratic philosophy of education*：*Companion to Dewey's Democracy and education*. Westport，CT：Greenwood Press，3，471.

[24] 丁道勇. 杜威在民国时期受到的批评 [J]. 全球教育展望，2018(10)：90—101.

[25] 林砺儒. 教育哲学 [M]. 上海：开明书店，1946.

[27] 吴俊升. 中国教育需要一种哲学 [J]. 大公报，1934-11-5.

[28] 张君劢. 中国教育哲学之方向 [J]. 东方杂志，1937(1)：257—271.

[29][30] 姜琦. 中国教育哲学之方向的商榷 [J]. 教育杂志，1937(4)：13—22.

[31][39] 许崇清. 教育哲学是什么 [J]. 广东教育行政周刊，1930(63)：11—14.

[33][40] 吴俊升. 教育哲学大纲 [J]. 上海：商务印书馆，1948：25，347.

[34] 邱椿. 教育哲学的历史哲学 [J]. 教育研究，1929(13)：72—694.

[35] 〔美〕杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪译. 北京：人民教育出版社，1990：342—343.

[38] Phillips，D. C.(2016). *A companion to John Dewey's democracy and education*. Chicago：The University of Chicago Press，89.

[41] 姜琦. 中国教育需要那一种哲学：读吴俊升先生"中国教育需要一种哲学"以后 [J]. 教育杂志，1935(1)：203—213.

[42] Higgins，C.(2010). Teaching as experience：Toward a hermeneutics of teaching and teacher education. *Journal of Philosophy of Education*，*2—3*，435—478.

[43] 〔荷兰〕比斯塔. 教育的美丽风险 [M]. 赵康译. 北京：北京师范大学出版社，2018：3.

[44] Standish，P.(2007). Rival conceptions of the philosophy of education. *Ethics and Education*，*2*，159—171.

[45] Arendt，H.(1993). The crisis in education. In H. Arendt (Ed.)，*Between past and future*：*Eight exercises in political thought* (pp. 173—196). New York：Penguin Books.

[46] 邱椿. 邱序 [A]. 姜琦. 教育哲学 [M]. 群众书局，1933：1—7.

[47] Dewey，J. (1986 [1934]). The need for a philosophy of education. In J. A. Boydston (Ed.)，*The later works of John Dewey*，*1925—1953*，*Volume 5* (pp. 194—204). Carbondale & Edwardsville：Southern Illinois University Press.

[48] 〔美〕杜威. 我们怎样思维·经验与教育 [M]. 姜文闵译. 北京：人民教育出版社，1991：251.

[49] Hook，S.(1939). *John Dewey*：*An intellectual portrait*. New York：The John Day Company，177—178.

(责任编辑 李春萍)