

超越物理主义与实用主义：绽放教育学的生命之花

□ 唐松林 余君君

摘要：物理主义与实用主义，是现代教育学的两种重要哲学取向。前者促进了教育学体系的结构化与科学化，有利于人类对教育理论的认识、把握与迁移。但由于其过于追求普遍真理，而有贬低个体的知觉与经验的倾向，导致了主体与客体、理论与实践的分离；后者重视社会需要、价值与实践，但容易陷入利益、功用与绩效主义泥沼。二者存在的共同问题，在于背离了人的生命存在与精神世界。生命主义将超越物理主义与实用主义的局限，为教育、人，知识与人的社会化提供了新的解释。其教育学学科立场在于：人的本质即生命的冲动、历史与境遇的绵延；知识是生命绵延的重要成果；社会化即是生命绵延的过程。

关键词：物理主义；实用主义；生命主义；教育哲学

中图分类号：G40-01

文献标识码：A

文章编号：1672-0717(2014)06-0004-06

收稿日期：2014-07-26

基金项目：教育部人文社会科学研究项目“背景与肖像：乡村教师职业生涯状况及对策研究”（09YJA880035）。

作者简介：唐松林（1962-），男，湖南澧县人，湖南大学教育科学研究院教授、教育学博士，主要从事教师教育、教育哲学研究。

现代教育学，以笔者的理解，主要可以解读为物理主义的教育学与实用主义的教育学两种。用这两种思想透视教育学现状，可以拨开教育学的重重迷雾，澄清教育理论领域中的种种问题，为寻找教育学理论的哲学之根，提供了可能。

一、物理主义的教育学

物理主义是近代科学发展的产物，它与理性主义与认知主义一脉相承，形成于20世纪30年代，代表人物有纽拉特、卡尔纳普、费格尔等。作为哲学思想体系，它以物理学的理论、方法与语言为工具，透视教育及其相关的一切社会现象。其核心思想可以概括为：第一，在世界观上，强调物质的至高无上。它“将社会看作一种客观的结构，可以从外部加以把握，可以无视居处于其间的人们的各自看法而从物质上观察、测量和勾画这种结构的关联接合”^[1]。相信社会现象与自然现象一样，具有客观性、稳定性与结构性；第二，在认识论上，信奉理性的至高无上。它信奉价值中立，排斥信仰、价值、信念与情感在科学研究中的作用；追求不可怀疑的客观世界的内部结构、要素及联系；相信只要正确运用理性，就可以认识客观世界及其规律，并在此基础上形成相应的概念体系、规律体系和方法体系等；第三，在方法论上，坚持自然法则的至高无上。它热衷于对永恒的理念、范畴、思想、信念和理论体系的建构；相信客观世界、心理法则、知识逻辑的稳定性和不变性。因此，教育现象是可以用物理语言进行解释、求证与证实的。

物理主义教育学，在于建构与教育世界相符的教育理论体系。它认为，无论是人、知识、还是教育，虽然其形式千变万化，但它们均蕴含客观存在的、有规律可寻的、自身的固有特性、结构与关系。教育学的主要任务，在于揭示隐藏其内部的深层结构、特性与关系。如教育与社会的关系、教育与人的身体和心理的关系、教学过程中诸要素（教师、学生、课程与教学媒介）及其相互关系等，已经成为物理主义教育学的话语体系，它代表着教育世界的客观形式，以论述、求证、获取教育世界的客观规律为目的，以推理、演绎和归纳为基本研究方法，其论证的结

果,又作为科学的论据材料,成为未来研究的工具,并以此揭示教育规律,建构服务教育实践的理论模型。因为,它认为导源于“经验”的概念(或观念、思想),才是科学的或合理的^[2]。物理主义教育学的研究过程,“小心求证”的信念中,逐渐演变成成为以思维为其属性的重智主义或泛智主义,思辨、分析、综合、定义等则成为其基本研究形式。但因为教育对象的生命性与复杂性,它无法实现“证实”的理想。

物理主义教育学的贡献与局限是共存的。就其贡献而言,它在构建教育理论体系方面是有深远意义的。在教育学科独立之初,它促使教育学从其他学科领域中分化出来,使教育学体系结构化与科学化,成为一门独立的学科,成为现代教育学和后现代教育学理论建构的历史生长点;它形成了一套行之有效的教育思想与方法体系,有利于研究者与实践者认识、把握、深化与运用,为学者通向教育领域提供了方便之门,并使学习者树立起教育科学家的理性、逻辑与严谨的意识具有可能。就其局限而言,物理主义教育学由于强调对教育世界普遍真理的把握,人们更多地相信教育家已经论证的现成结论,过分强调普遍的抽象的客观知识,以及似是而非的概念、原理与规律体系,贬低了研究者知觉、价值与经验的地位,放弃了研究者生存的历史、境遇与文化对研究的影响,导致了主体与客体、理论与实践的分离。这种结构化的客观知识体系,使得“人的未来生活在无休止的目标陈述过程中被弄得支离破碎,”生命的自然、质朴与生动的形式被埋葬^[3]。物理主义教育学,虽然具有很强的理性与逻辑力量,但它排斥冲动、感性与情感等生命价值,结果演绎成经院派逻辑哲学,成了教育家独有的专利;大多数人只能学习教育学,不能够研究教育学,他们失去了研究的意识、能力与人格。当理论与实践脱节时,教育学的研究缺乏生命活力,甚至成为一个枯燥无味的学习负担,其过程演变成了复制、粘贴与沿袭。它在理论上不可能是最科学的,在实践上也不可能是最有效的。

二、实用主义教育学

实用主义,它与不可知论与相对主义等反理性思潮有一定血缘关系,形成于19世纪末20世纪初,

代表人物有詹姆斯、杜威、克伯屈等。其核心思想表现为三个方面:第一,就世界观而言,强调利益与功用至上。由于世界的复杂、多元与变化,人类对之无法准确地认识、把握与陈述,因此,“观察和理性都不是权威,”真正的权威理论是其实践的成果与功用^[4]。科学的理论“不是去看最先的事物、原则、‘范畴’和假定是必需的东西,而是去看最后的事物、收获、效果和事实”^[5]。因此,无论理论还是实践,其实际功效或利益是最高的道德标准。第二,在认识论上,坚持解决现实问题至上。它认为科学无非是一种实用的、符合时代、个人与社会需求的方法;认识论的重要性,在于预期的问题解决及相应的功利效果,及如何运用手段去实现这种功利效果。功利效果或成败得失,成为衡量认识价值的最大标准;知识的目的,必须服务于人类利益与人类的幸福,而绝非是人类利益与幸福受制于知识;历史上,没有任何人的思想或者发现,是永恒的,超越时代的。第三,在方法论上,主张实用经验至上。它力图在对象领域与研究领域之间,建立一种快捷、有效、实用的机制。正如杜威所言,“既然人类没有纯粹理性这种能力,我们必须满足于我们所有的,所经验的,并尽量利用它……经验尽管有局限,但却带来了在行为上指导人们脚步所需的光明”^{[6] (P45)}。在这里,有价值的知识是围绕实践而生的知识,有价值的教育是围绕实践而展开的教育,任何一个有价值的理论的全部内容 and 意义,在于它所引起的实践效果。

实用主义教育学,是“有用即真理”的布道者和捍卫者。其教育过程就是一件产生于既定的逻辑前提、指向于既定的逻辑结论的既定“商品”。就目的论而言,实用主义的逻辑,必然轻视教育中内在的永恒的价值与人文关怀,它重视对教育问题、热点话题的分析,热衷于对实践方法与解决策略的探索,而培养人本身则是次要的。因为,它重视教育之外的目的或结果,教育过程只是达到外在目的的手段。在这里,教育的意义就是实现现实利益的最大化,而不是人的发展的意义最大化。教育学的任务是为解决实际问题而存在,教育学的信念也是建立在利益、功用与工具价值基础上的。在此前提下,教育学的内容被一切有用的知识占据、包围,“有用”即实用性知识,学科专业和课程设置应偏重于自然科学和技术科学;知识本身的价值,就在于能帮助

人实现自己的目标。相应地,实用主义的教育学研究方法则主要是实证、实验的方法,解决教育世界中一个个具体的矛盾与问题,而“把基于感受的体验从哲学思考的中心排挤出去”^[7]。把经验作为最后的验证标准和研究方法,将重点置于眼下可以得到的东西,人的价值旁落。

与物理主义的教育学一样,实用主义教育学的贡献与局限也是并存的。就其贡献而言,它“似乎更愿意显得联系现实、容易接近,以及与流行观念保持联系”,它更有利于促进个体迅速适应社会,融入时代潮流^[8]。同时,它使个体对教育目标、教育过程与教育方法的主动理解与实践,这在一定程度上,有利于激发与保护个体的主体意识与实践精神。但其局限性是显而易见的,以实用为导向,利益优先原则,会使教育陷入社会功用与绩效主义的泥潭,否定教育永恒价值的存在,追求“失去灵魂的卓越”。知识因此而支离破碎,教育过程因此而肤浅。在这里,“教师的存在无需与学生的存在、与作为某种开放的、可解释的、能够引向可能的未来的东西的课程之间进行真正的际遇(true encounter)”^{[9] (P25)}。当教育生活与绩效、与速度联系起来时,当教育追求当下既得利益最大化时,必然忽视生命的过去、现在、未来的连续性,必然破坏生命与生活、环境的整体性。因为,为了迎合外部世界的各种外在化的诱惑,人,无论教师还是学生,必然会掏空自身的内心世界,变得精神空虚,苟活于物质利益之中,其历史感、使命感、社会责任与生命意义必然消弭。

三、逃离生命:物理主义与实用主义的共同问题

无论物理主义还是实用主义,其出发点都是指向客观世界,同时又背离生命的存在。其共同的假设是,人类可以认识和改造世界,并能以此造福自己。但因生命一直被放置一旁,抑或成了科学与实践的客体,它们的这一理想终是水中捞月,无功而返。

物理主义一直对教育、人、社会等规律性及其普遍知识的强调,遮蔽了教育对生命的关注。这种普遍知识的信念,似乎成了一个幌子,甚至是一个骗局,它使人在潜意识里心甘情愿地被操纵,被控制,甚至被奴役,最终沦陷于一个被接受的、被解

释、被批判、被创造的客体。在其理论体系中,“特殊的事物被巧妙处理;它们被放到合适的标题下和类别中;它们被贴上标签”^{[6] (P110)}。然后,放入标着教育科学理论系统的档案架中,以普遍性真理的形式指导未来者。事实上,在这样的意识形态之下,教育学的研究过程、话语权力与成果形式,均表现出强烈的统一性、标准化与一体化倾向,并且其所有的权力几乎把持在大学教育学专家的手中。物理主义对理性的诉求与对情感的排斥,使教育学陷入繁冗的观念游戏与教条主义,其职能几近于专制。其严重后果是,不仅难以实现教育学研究的客观性与价值中立,而且容易将一些特殊事件进行简单化处理,经常在科学理论的皮囊下掩盖事实真相,遮蔽了教育研究及其成果的多样性、情境性、文化性及大众性。其本质是人的内在冲动、历史、经验与境遇等生命属性被遗忘。

实用主义一直关注并解决世界中的问题、现象与矛盾,以达到思想与行动的效率和功用之目的。它所采用的理论、方法,及其所研究的过程与结果,

“它们还是像从前一样复杂、混乱、毫无组织。所以处理它们甚至不用努力使用科学方法,而是盲目根据初浅经验、引用前例、考虑眼前利益,粉饰事情,利用强制力量和个人野心的冲突”^{[6] (P110)}。这就意味着,实用主义教育学,容易受利益、权力与野心的驱使,导致了知识的力量与政治的力量巧妙的融合,导致了人的功利意识与媚俗倾向,使教育价值失去了正义与道德。在教育服务社会与个人的幌子之下,教育者沦为“某个理念、运动或立场的傀儡、发言人或象征”^[10]。他们无力抵制外部各种权威势力的操纵,心灵受到严重侵蚀,教育过程演绎为利益与权力的博弈。在这里,人的独立思维与自由精神消弭,人文价值及其传播受到阻滞;教师的崇高精神与神圣角色式微,他们的独立意识与自由精神消失了,仅仅作为一个在机器上发挥职能的固定部件存在着^[11]。所以,实用主义教育学,除把人弄向浮躁以外,很难发现更高尚的灵魂。

物理主义与实用主义,在市场经济的权力与利益的链条之中,形成了科学理性基础上的目标、制度体系与权威、利益关系。“那些自称有固有观念或必要概念认可,或起源于理性默示的现行信仰或制度,事实上出自经验的低级起源,而且是偶然由于阶

级利益或由于有偏见的权威而得到承认的”^{[6] (P47)}。这种关系妨碍人们的想象与创造，背离人的精神生活与主观世界，破坏了教育中的生命之美，违背了天地自然之道，这样的教育学是不科学的、不道德的、伪善的、无意义的。这两种哲学对于个体的影响，正如史怀哲对缺乏思想的“现代人”的描述，

“他工作繁忙，神情惶惑，注意力衰退，物质依赖心理严重，心灵侵蚀严重。久而久之，他不再相信自己还有能力独立思考、独立裁决”^[12]。因为，生命的特殊性与普适性之间必然存在矛盾，必然会忽视生命的复杂性、多样性与能动性；在这两种哲学中，规律、模式、利益，必然掩盖知识是一个动态、体验、生成的过程，最终消弭了知识的多样性与生成性，告诉、训练、堆积遮蔽了创造、创新与变化，知识由活物变成了死物。所以，物理主义与实用主义教育学，对生命具有很强的压迫与控制性。

四、生命主义：作为教育学哲学之根的可能性

生命哲学作为一种非理性主义哲学思潮，产生于19世纪末至20世纪初，它是反对实证主义和理性主义思潮的产物，其代表人物有叔本华、狄尔泰、柏格森、齐美尔等。其基本思想包括：第一，就世界观而言，生命即世界。生命与宇宙是不可分割的整体。

“生命大化流行，自然与人，万物一切，为一大生广生之创造力所弥漫贯注，赋予生命，而一以贯之”^[13]。生命不是当下的一个片段，而是内部能量的绵延之流；生命的价值与其它所有的价值，成为一个以生命为圆点的混沌世界。如齐美尔说的，“在这当中，现实与价值——包括形而上学价值、心理价值、道德价值及艺术价值——获得了点和交叉点”^[14]。第二，就认识论而言，思想与行动的全部意义即是生命的意义。生命的概念应该置于理论的中心位置。第三，就方法论而言，生命主义强调事物的原始性和本来状态，强调人的自然性与独一无二性。“生命的存在就是经历一个过程”^[15]。这避免了让生命陷于物理主义与实用主义及其模式的外在标准的桎梏，从而为生命力量的流淌与释放提供了可能。

生命主义，之所以能够作为教育学的哲学之根，在于它抓住了教育的本质。第一，教育就其本真

意义来说，是一种生命的活动。它是“直面人的生命，通过人的生命、为了人的生命质量的提高而进行的社会活动，是以人为本的社会中最体现生命关怀的一种事业”^[16]。教育学的信仰，在于生命的存在、生命的自由与生命的尊严。第二，生命主义对情感与价值的尊重，给予个性的发展提供了自由的天空。教育过程是师生之间爱的重塑、邀请与引导，是生命能量的给予、摄取与交融的过程；它将弱化传统教育中的权威地位与被动地位，在教育世界里建立起亲密的、爱的关系。“唯有爱才能触发对他人的了解。有了爱，才会和别人在同一层次、同一时间有即时的沟通”^[17]。第三，生命主义将知识从模式、目标、给予的约束之框中解放出来，使其融入生成、生长与创造的意义。只有当人们能够相互间展开交谈，由此产生不同界的融合（fusion），知识才能更好的被创造、被理解^{[9] (P119)}。最后，生命主义将人的个性丰满与人的社会化糅合至生命的概念里，使二者成为统一的共同体。个体的社会化即是个体生命的成长，它与个体的社会功能具有一致性。对生命自然的无上追求，即是对生命与世界联结本质的尊重，它会实现人的发展与其社会功能的真正统一。

生命主义成为教育学的哲学之根，其现实意义是巨大的。第一，它可以纠正世俗观念对教育的误解。生命主义的教育信念使人们反思教育本身，将克服物理主义揭示的所谓教育规律，及其教育模式对生命的控制；也将排除实用主义教育学中的绩效、功利与利益意识对生命价值的侵蚀。在这里，生命成为教育的目标、内容、方法、评价与准则的基石，教育的终极意义最终指向生命本身；第二，它能解除物理主义与实用主义累加给生命的种种人为负担。生命主义的任务，就是帮助个体解除人为的负担，让生命归于自由，使生命成为自己，而不是任何外在附加条件的上升，不是权力物欲的攀争，而是绽放生命之美。“当盲目的习俗、强加的权威、偶然的联系等负担被解除后，科学和组织上的进步就会自发产生”^{[6] (P47)}。第三，生命主义使人成为教育的主宰。生命的经验蕴藏于生命自身之中，“文化不仅仅是那些美学专家或精英的专利。文化是普通人每天所作的事，是他们言行举止的方式”^[18]。同理，教育是生命的，是个体的生命的，也是大众的生命的，教育过程的自然的延伸，源于生命的自由，始于内

部力量的驱使而非外在强制,而非技术和规律的堆叠;教育内容不再拘泥于知识体系的建构,而是生命的创造的绵延,是生命的自然形式。所以说,生命主义教育学是大众的、审美的、生活的与享受的教育学。重返生命是教育学的主要任务。生命哲学可以肩负使命,任重道远。

五、生命主义教育学的学科立场

所谓生命主义教育学的学科立场,是其对教育、人、知识、人的社会化等范畴所持的基本态度,它是生命主义教育学理论体系的基本主题。

教育即是生命的敞开与释放。教育存在于生命混沌体中,并伴随生命一起敞开与绽放。第一,就教育目的而言,生命敞开与释放,是崇高博大的,它能获得知的卓越、爱的宽广、智慧的深刻与精神的明亮;第二,就教育形式而言,生命乃天命所生,复杂多样,大美无言。“它是一种永远也不会变得完整无缺的关系,”更不可被逻辑地、系统地描述^[19]。回归自然是敞开生命的基本准则。正如《中庸》上说的,“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教。”所以,遵天、率性与修道是教育的真谛;第三,就教育过程而言,生命的生长没有任何特定的老师,每一件事都在教导生命,生命从所有的事物中学习并生长,生命本身就是自己的老师,生命本身处在不停歇的学习与创造的状态中;第四,就教育方法而言,教育即是爱的艺术。教育的任务,“是在我们身上培养出一种异乎寻常的、从未尝试过的精妙的趣味。它必须转变和替换我们现有的口味”^[20]。所以,教育,在于唤起生命深处的能量与爱。“爱世界、爱他人、爱自己的学生,意味着与他们保持这样一种关系:不是事先决定好怎样让他们成为我希望的样子,而是以这种方式接受他们——接受我们对于彼此的局限性,而不只是想象中的可能性”^[21]。饱含爱的对话、交流、关怀成为生命主义所倡导的教育方法。

人的本质即是生命的本质。生命的本能冲动、历史绵延与境遇拓展,构成一个动态的生命整体。第一,生命是本能的冲动,它表现为个体的学习、想象与创造。“其个体生命正是依赖冲动去所作所为,在适应与变革外部环境的过程中,连续不断地满足自己的需要,改造着客观世界,也创造了自身”^[22]。

第二,生命也是历史的绵延,它是在时间流变中动态生成的。生命不是当下生活的一个片段或一个瞬间,而是过去、现在和未来的立体交集,并朝着未知的方向不断延伸;第三,生命还是一种人与环境之间的互动关系形态。在这里,“每一种生命都是紧紧地依附于它的物理和化学环境,每一种生物都是靠很多其他生命而生存的”^[23]。生命在自我独特的生存历史与境遇中,突破封闭,超越历史,立足本土,联结世界,能创造出独特的、无限的可能性。

知识是生命绵延的结果。知识生成于人的创造,蕴涵于人的历史,孕育于人的生存境遇等生命属性中。第一,知识并非什么其它的东西,在本质上,它是创造的绵延,它依赖于人类过去的事件与认知,由一个个事件、经验组成的因果链。所以,真正的知识,是生命激情及创造绵延的结果;第二,知识虽然持续生成与流变,但是任何知识成果是值得尊重与敬畏的。因为,“知识有着它自身的权威:经验与记忆”^[24]。书本知识是人类历史的存在,对于我们理解世界具有工具价值与发展意义;但是,任何外在的知识,决不是简单的经验积累和传递,它必须通过自己的理解与创造,方可转化为内在的自我经验,这样的知识才具有生命价值;第三,只有认识到自身是知识的创造者,知识才得以无限的被创造。在教育世界里,“唯一不禁止进步的原则便是怎么都行”^[25]。知识,“对有意识的存在者来说,存在就是变易,变易就是成熟,成熟就是无限的自我创造”^[26]。因此说,知识是鲜活的。教育内容最应该关注的,不是理性的知识体系,而是能使人产生冲动、激情与诗意的元素。

社会化即是生命绵延的过程。生命能量由内而外的绵延扩展,即是人的社会化。第一,生命的绵延,决定了生命与宇宙的整体关系性质,决定了社会职能发挥的水平与力量。如果生命各就其位,各显其能,那么,不同生命的集合就是一个和谐的社会。第二,强调人的生命性,有利于人成为真正的社会人。“如果个体要再生产出社会,他们就必须再生产出作为个体的自身”^[27]。任何强加、额外赋予教育的社会职能,只会破坏生命的自由,侵吞教育的目的,“人,只能自己改变自身,并以自身的改变来唤醒他人,”在关系的绵延中促进社会进步^[28]。第三,生命的能量不止步于个人的发展,将外延至大众所共

有的场域,如所属的组织、阶层与国家等。个人的选择、尽情、修身、养性,最终近大道于天下。

参考文献

- [1] [法]皮埃尔·布迪厄[美]华康德.实践与反思—反思社会学导引[M].李猛,李康译.北京:中央编译出版社,1998:7.
- [2] [英]卡尔·波普尔.科学发现的逻辑[M].杭州:中国美术学院出版社,2008:18.
- [3] [加]F·迈克尔·康纳利,D·琼·克兰迪宁.教师成为课程研究者[M].刘良华译.杭州:浙江教育出版社,2004:152.
- [4] [英]波普尔.猜想与反驳[M].傅季重,等译.上海:上海译文出版社,1986:40.
- [5] [美]威廉·詹姆士.实用主义[M].陈羽纶,孙瑞禾译.北京:商务印书馆,1979:31.
- [6] [美]杜威.哲学的改造[M].张颖译.西安:陕西人民出版社,2006.
- [7] [德]费迪南·费尔曼.生命哲学[M].北京:华夏出版社,2000:18.
- [8] [英]弗兰克·富里迪.知识分子都到哪里去了[M].戴从容译.南京:江苏人民出版社,2012:5.
- [9] [加]大卫·杰弗里·史密斯.全球化与后现代教育学[M].郭洋生译.北京:教育科学出版社,2003:25.
- [10] [美]萨义德.知识分子论[M].单德兴译.北京:生活·读书·新知三联书店,2002:17.
- [11] 姜勇.论教师的精神成长[J].中国教育学刊,2011(2):61-63.
- [12] [德]史怀哲.生命的思索:史怀哲自传[M].赵燕飞译.武汉:长江文艺出版社,2013:175.
- [13] 方东美.中国哲学精神及其发展[M].台北:成均出版社,1983:98.
- [14] [日]北川东子.齐美尔:生存形式[M].赵玉婷译.石家庄:河北教育出版社,2002:159.
- [15] 张华夏.实在与过程——本体论哲学的探索与反思[M].广州:广东人民出版社,1997:109.
- [16] 叶澜,等.教育理论与学校实践[M].北京:高等教育出版社,2000:136.
- [17] [印]克里希那穆提.一生的学习[M].张南星译.北京:群言出版社,2004:23.
- [18] 黄志成.被压迫者的教育学[M].北京:人民教育出版社,2003:167.
- [19] [德]威廉·狄尔泰.历史中的意义[M].艾彦译.南京:译林出版社,2011:58.
- [20] [美]S·杰克·奥德爾.叔本华[M].王德岩译.北京:中华书局,2003:49.
- [21] [美]诺丁斯.学会关心:教育的另一种模式[M].于天龙译.北京:教育科学出版社,2010:29.
- [22] 唐松林,聂英栋.用生命哲学照亮教师:教师是什么[J].中国地质大学学报(社会科学版),2013(3):146-151.
- [23] [美]巴里·康芒纳.封闭的循环:自然人和技术[M].侯文蕙译.长春:吉林人民出版社,1997:16.
- [24] [印]克里希那穆提.教育就是解放心灵[M].张春城,唐超全译.北京:九州出版社,2010:208.
- [25] [美]保罗·法伊尔阿本德.反对方法[M].周昌忠译.上海:上海译文出版社,2007:1.
- [26] [法]亨利·柏格森.创造进化论[M].长沙:湖南人民出版社,1989:10.
- [27] [匈]阿格妮丝·赫勒.日常生活[M].重庆:重庆出版社,1990:3.
- [28] [德]雅斯贝尔斯.什么是教育[M].邹进译.北京:生活·读书·新知三联书店,1991:45.

Beyond Physicalism and Pragmatism: the Life Flower in Pedagogy Bursting into Bloom

TANG Song-lin SHE Jun-jun

Abstract: Physicalism and pragmatism are two important philosophy orientations of modern Pedagogy. The former makes the pedagogy system constructed and scientific, and it is beneficial for the people to understand, grasp and transfer educational theory. It, however, for over pursued the universal idea, diminishes the inclination of human perception and experience, leading to the separation of subject and object, theory and practice. The latter attaches great importance to social needs, values and practices so it might be vulnerable to attack by utilitarianism and performancism. Meanwhile, both of them have the common defects: ignoring the existence of human life and the spiritual world. Life-centralism is the transcendence on the physicalism and pragmatism which is to provide a new explanation for education, people, knowledge and human socialization. The standpoint of pedagogy is that education is the growth and release of life; human nature is the duration of impulse, history and circumstance; knowledge is an important achievement of the duration of life; socialization is a process of the duration of life.

Key words: physicalism; pragmatism; life-centralism; philosophy of education

(责任编辑 陈剑光)