

现代教育论丛

MODERN EDUCATION REVIEW

兴趣教育理论的哲学基础和思想渊源

郭戈

The Philosophical Foundation and Theoretical Origins of Interest Education Theory

引用本文:

郭戈. 兴趣教育理论的哲学基础和思想渊源[J]. 现代教育论丛, 2024, (1): 5-15.

您可能感兴趣的其他文章

1. [马克思唯物史观对建构教育理论的意义再认识](#)

引用本文: 舒志定. 马克思唯物史观对建构教育理论的意义再认识[J]. 现代教育论丛, 2023(4): 5-17.

2. [重审教学哲学:分析传统、本真与解放的美丽邂逅](#)

引用本文: 简成熙. 重审教学哲学:分析传统、本真与解放的美丽邂逅[J]. 现代教育论丛, 2022(5): 17-34.

3. ["必要的乌托邦":改造主义的"教育学想象力"](#)

引用本文: 涂诗万. "必要的乌托邦":改造主义的"教育学想象力"[J]. 现代教育论丛, 2021(4): 3-19.

4. [马克思与教育——马克思教育思想研究平议](#)

引用本文: 张建国. 马克思与教育——马克思教育思想研究平议[J]. 现代教育论丛, 2021(3): 14-25.

5. [高等教育哲学的本质、特征、生态与承诺](#)

引用本文: 李泉鹰. 高等教育哲学的本质、特征、生态与承诺[J]. 现代教育论丛, 2019(4): 90-96.

兴趣教育理论的哲学基础和思想渊源

郭 戈

(人民教育出版社 课程教材研究所, 北京 100081)

摘 要:任何一种理论或学说都有自身的哲学基础和思想渊源。兴趣教育理论或兴趣学说是教育学和心理学交融而成的一个重要学说,也是对现代教育和学习产生很大影响的一种理论。关涉这个理论或学说的哲学基础和思想渊源较为复杂,有多种哲学和教育哲学流派以及哲学上一般兴趣说为其提供强力支撑。具体来说,在教育哲学上表现为自然主义,在伦理学上表现为幸福主义或快乐主义,在社会哲学上表现为民主主义,在人生哲学上表现为趣味主义。此外,哲学上的一般兴趣说,如康德的理性兴趣说、培里的价值兴趣说和哈贝马斯的认识兴趣说,也为兴趣教育理论或兴趣学说提供了重要理论支撑。

关键词:兴趣教育理论; 兴趣学说; 哲学基础; 理论渊源

中图分类号: G40-01 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-6762 (2024) 01-0005-11

引用格式: 郭戈. 兴趣教育理论的哲学基础和思想渊源 [J]. 现代教育论丛, 2024 (1): 5-15.

兴趣理论或兴趣学说是古今中外一些思想家对人的兴趣问题深思、研究后形成的系统的学术观点和理论体系。虽然人的兴趣是多学科涉猎的一个领域,但最为教育学和心理学所看重。兴趣教育理论主要是教育学和心理学互相交融而生成的一个学说,它围绕着兴趣与教育要素尤其是教学过程的结构,形成了一套完整的思想理论,并对教育和学习产生了很大影响。^[1]

任何一种学说都有自身的理论基础和思想渊源,这是一门学科或理论在研究其对象和范畴时作为基本立论的依据。教育学和心理学最早都是从哲学分化出来的,哲学是这两个学科最重要的理论基础,同样也是其交叉形成的兴趣学说的基本依据和首要前提。像洛克、卢梭、赫尔巴特、斯宾塞、杜威等这些倡导兴趣学说的教育家们本身也是著名的哲学家,并且像康德、费希特、培里、哈贝马斯等哲学家们也对哲学认识论中的兴趣问题感兴趣,这就使兴趣学说与哲学的联系更加紧密了。就兴趣教育理论而言,既受到教育学、心理学相关理论或思潮的影响,又有更为深刻的多种哲学流派以及哲学一般兴趣说的理

收稿日期: 2023-10-07

作者简介: 郭戈,男,河南信阳人,人民教育出版社课程教材研究所研究员,主要研究方向为课程与教学论、教育出版史及教材史,电子邮箱: guog@pep.com.cn。

基金项目: 2022 年度中国教育学会教育科研重点规划课题“兴趣教育思想理论体系的构建”(202200013101A)

论基础和思想渊源,其表征具有多元化、交叉性的特点。具体来说,在教育哲学上表现为自然主义,在伦理哲学上表现为幸福主义或快乐主义,在社会哲学上表现为民主主义,在人生哲学上表现为趣味主义。此外,哲学上的一般兴趣说,如康德的理性兴趣说、培里的价值兴趣说和哈贝马斯的认识兴趣说,也为教育学、心理学的兴趣学说提供了一些支撑。

一、自然主义与自然主义教育哲学

自然哲学发端于古希腊,它把“自然”(Phusis)这一不以外力生长、变化着的对象作为思考对象,探索自然的奥秘,追寻人类本性的精髓。在欧洲宗教改革运动和自然科学革命的推动下,16世纪中下期涌现出了自然主义思潮,它“以人为中心”,反对中世纪神学抬高神、贬低人及其禁欲、来世、等级等观念,倡导人文主义精神,肯定人的价值、尊严和现世生活的意义,主张人的自然平等和个性解放。^[2]自然主义哲学在教育上表现为自然主义教育理论,是西方近代最重要的一种教育哲学。它发端于夸美纽斯,集大成于卢梭,后发展于裴斯泰洛齐、福禄贝尔、第斯多惠和斯宾塞等,在17、18世纪极为流行,并演进为一种教育思潮,从而构成儿童教育理论发展的主线。他们都主张顺应儿童自然本性,按照年龄、兴趣、需要、能力的特点和差异,引导儿童在实际活动中合乎自然地获得知识,自由自在地发展个性,以便培养出自然的、自由的资本主义新人。自然主义教育的显著特点是创立了“引证自然”的论证方式,把兴趣、快乐、求知欲、好奇心等视为儿童的自然本性和能量加以强调,十分重视儿童投入学习活动的积极性、主动性、自主性。^①这些对包括兴趣学说在内的许多教育和教学理论观点都产生了广泛而深远的影响。

17世纪捷克教育家夸美纽斯的愉快教育观和兴趣教学观,就是从自然哲学及其教育适应自然的原则出发提出来的。“教育适应自然的原则是贯穿夸美纽斯整个教育理论体系的一条根本性的指导原则。”^[3]他强调“教导的确切的规则只能从自然借取”,这是“作为教和学的方法的坚如磐石的基础的原理”。具体来讲,“这种教育的实施没有体罚,没有强迫,尽可能温和而愉快,持最自然的态度。”^[4]在他看来,“使学习快速、愉快、彻底,使教员可以少教、学生可以多学,就要遵循自然秩序。”^[5]夸美纽斯还明确指出,“愿下述主张被看作一条总则:把自然倾向看做本性的要求,这是愉快的进步的基础。不这样看到自然倾向就是与本性作斗争,也就是阻碍、破坏和压制本性的努力。”^[6]

18世纪法国启蒙思想家卢梭真正把“自然适应性原则”从神学化推向人本化、从自然现象推进到适应人的身心发展特点。^[7]他从自然哲学观出发提出的自然教育,就是要把人交给自然,使之服从于自然的永恒法则,听任人的身心的自由发展。他说:“真正的教育不在于口训而在于实行”^[8]^[13]“大自然希望儿童在成人以前就要像儿童的样子。”^[8]^[9]由卢梭初步提出的兴趣学说是其自然主义教育哲学的重要组成部分。为了实现培养“自然人”的教育目的,他认为教育的任务和基本原则,不在于知识传授的全面系统,而在于求知兴趣和欲望的培养、学习方法和能力的提高以及有用知识的掌握。杜威对此评价道:“回到卢梭的主张中所包含的真理因素上,我们发现,把自然发展作为教育的目的,使得他能指出种种方法,纠正目前教育实践中的许多流弊,并指出若干可取的特色的目的。”^[9]^[12]“遵循自然的教育目的,意思就

① 参见:高伟.论近代自然主义教育哲学的起源——对西方教育现代性的一种追问式解读论近代自然主义教育哲学的起源[J].南京师大学报(社科版),2005(2):68-73;刘黎明.论西方自然主义教育思想的形成、演变及历史贡献[J].河北师大学报(教科版),2004(9):75-79;王小丁,高志良.西方自然主义儿童教育理论的历史演变[J].河北师大学报(教科版),2005(3):57-60.

是注意儿童爱好和兴趣的起源、增长和衰退。”^{[9]123}

19 世纪初瑞士教育家裴斯泰洛齐接受并发展了卢梭的自然主义教育思想，将儿童的自然本性及发展的自然进程提升为心智演化的自然过程或心理的自然机制规律，并提出了有关兴趣与教学的一系列观点。他说：“人的所有的教学艺术实质上都是心理的自然机制规律的结果”^{[10]192}，“教育必须提高到科学的水平，教育科学应该起源于并建立在对人类天性最深入的认识的基础上。”^{[10]330}为此，他高度重视兴趣在教学中的重要作用，认为“厌倦是教学的主要弊病”“兴趣是学习中的头等大事”，并将儿童兴趣培养作为教师教学的“一个法则”^{[10]391-392}。

19 世纪英国教育家斯宾塞的愉快教育论和兴趣教学原则，既依据于当时的心理学，又以自然主义教育为出发点。他指出，随着工业革命的发展，“我们逐渐认知心理的发展有其自然的程序，违之则伤；我们不应采用不自然的方式，强加之于正在发展的心能。心理学告诉我们以供求的定律，我们若要避免因错误而致害，就应遵循这一定律。”其中，“在这些改变中，其关系最为重大的，是一种方兴未艾的愿望，要使求知成为愉快而非苦恼的事件”“所以我们选择学科的程序和方法时，必须使学者能够发生兴趣；这样，就是顺从自然的命令，而使我们的进程符合于生命的规律。如是，我们已接近于往昔裴斯泰洛齐所宣述的主义了。”^{[4]436}斯宾塞在《快乐教育书》中也引用了上述观点：“我倡议孩子快乐地写作，就与倡导对孩子进行快乐教育那样，皆是源于孩子自然属性所提出来的。以我来看，没有一种教育方法能超过顺应孩子自然的兴趣更有益、更有效了。”^[11]

由此可见，遵循自然、适应儿童的天性和身心发展规律、追求儿童个性解放和自由等理论是近现代西方教育思潮发展的一条主线。在当时，像兴趣教学、愉快教学、直观教学、实用教学、活动教学、个性教学、和谐教学、少教多学等教学思想和模式，在形成和发展过程中均受到这一思潮的关照和启迪。为此，上述教育家批判了旧式教育中的独断教条、严苛训练、烦琐限制、虚伪禁欲等过于人为的方法，强调要适应儿童心智发展顺序，按照从简单到复杂、由粗略到精确、从具体到抽象、从现象到理论、从经验到推理、由传授到自学的规则进行教育教学。重视自然的教育必然是重视儿童及其兴趣需要的教育，强调儿童兴趣的理论由自然哲学及自然主义教育思潮所引申，也就变成一件自然而然的事情。

二、幸福主义伦理哲学与快乐主义教育哲学

快乐主义或幸福主义是西方一种解释人生目的和性质的伦理学说，也是一个与教育心理、教育目的和德育密切相关的实践哲学。它最早产生于古希腊思想家特别是德谟克利特的道德哲学，希腊化时期由伊壁鸠鲁发展成为理论体系，后来在卢克莱修、霍布斯、洛克、伽森狄等以及 18 世纪法国唯物主义者和 19 世纪初英国功利主义者的伦理学说中得到进一步的发展。其基本观点认为人类一切行为的动因都是趋乐避苦，人生的目的就在于追求幸福快乐，心灵以及身体的幸福快乐状态是可求的和合乎人性的，强调要从感觉快乐向心灵快乐的发展，并且认为幸福快乐就是善，这是道德和道德教育的主要内容和任务。快乐主义与禁欲主义对立，还可以理解为一种自然主义的伦理观。它反对宗教道德和仁爱的道德说教，在历史上特别是文艺复兴时期和近代有过积极的进步意义，但也是一个引起诸多争议的哲学理论。可以说，研究兴趣就要研究快乐，研究快乐就要研究幸福，研究幸福就要研究善、德行和理性，这是古希腊哲学家给我们的最大启示。

“快乐主义是被按照两种方式来解释的，或被解释为唯一的内在的善是快乐感这样的论点，或被解释为人们追求的唯一事物是快乐这样的心理学论题。”^[12]它不仅为快乐教育思想提供最直接的

哲学依据,而且为教育学和心理学上兴趣说的生成奠定了重要的理论基础。正如杜威所说:“什么是人性,人性趋向于在愉快的而不是不愉快的以及在有乐趣的而不是在痛苦之中寻求动机。正因为这样,便产生了对兴趣这个名词作错误理解的近代‘兴趣’的理论和实践。”^[13]

夸美纽斯说:“人的最终目的是与神永享幸福”^{[6]35},“我们把‘幸福’这个词不是理解为身体上的快乐,而是理解为灵魂的幸福,它或者来自我们周围的事物,或者来自我们自己,或者来自神。”^{[6]71}所以,“学问、德行和虔信这三条原理是三个泉源,一切最完美的快乐的溪流都是从这里流出的。”^{[6]73}在他看来,为了人的幸福快乐,学校教育不但要培养有学问、有德行和有虔信的人,而且“学校将实实在在地变成娱乐场、欢乐宫和吸引力的地方”^{[6]23},并使学生“能学得快捷、愉快和彻底”^{[6]288}。

皮亚杰认为:“真正的兴趣和活动等概念已经存在于卢梭的著作之中了。”^[14]卢梭主张兴趣教育主要基于其幸福快乐主义和趋乐避苦原则。他在《爱弥儿》的开头说道:“我们生来有感觉”^{[15]4},“当我们一意识到我们的感觉,我们便希望去追求或者逃避产生这些感觉的事物,我们首先要看这些事物使我们感到愉快还是不愉快,其次要看它们对我们是不是方便适宜,最后则看它们是不是符合理性赋予我们的幸福和美满的观念。”^{[15]5}在他看来,“把孩子看作孩子”,就要“按照人的天性处理人的欲念,为了人的幸福”“感受生的快乐”和“生命的乐趣”,使其“成为一个快乐的人”^{[15]70}。具体说,“要爱护儿童,帮他们做游戏,使他们快乐,培养他们可爱的本能。”^{[15]71}卢梭特别指出“庸俗的理论家,竟把放纵同自由、快乐的儿童同娇养的儿童,全都混淆起来,我们必须使他们了解这中间是有区别的。”^{[15]84}可以说,把快乐自由与放纵娇惯区分开来,对于人们正确理解和把握快乐教育论以及兴趣教育论(如兴趣与努力的关系等),都极为重要,否则也就失去了兴趣和快乐学说存在的根本意义和基本价值。

斯宾塞以兴趣为核心的快乐教育思想的最重要基础,就是他持有的功利主义的幸福快乐论。他明确指出,在宗教盛行时代,人们根据“禁欲自苦的原则”行事,认为拒绝满足儿童欲望愈甚,则认为其道德愈高,亦为最好的教育。“今则不然,快乐幸福已认为人类应有的目的……儿童的欲望应该予以正当的满足,儿童的运动亦有鼓励的必要。”在斯宾塞看来,“凡天然的生物,都有一定的规律,需要的满足,必生愉快;而使这种愉快又成为求得满足的刺激。”^{[4]434}这一规律运用于教育,“就是在每一年龄阶段,凡儿童所爱好的求知活动,都是健康的;反之则否。现在有一种广泛的见解,认为儿童爱好某种知识的时候,亦就是他正在发展的的心灵适宜于吸收这种知识,以满足其生长需要的时候;反之,当他厌恶这种知识的时候,亦就是标志着,这种知识非教之过早,即是教之不得其法,而为儿童所不能接受。所以幼儿教育当使其愉快,而一切教育当使其有趣。”^{[4]436}

虽然幸福快乐论也是杜威兴趣说的基础之一,但是他对幸福与快乐特别是外在的愉快作了严格的区分,并一针见血地批判了一味追求“愉快”或“乐趣”的近代兴趣说。杜威说:“教材依然是那种教材,就它本身的性质而言,只不过是外部结果选择加以系统化罢了。……于是用机巧的方法引起兴趣,使教材与兴趣用糖衣把它裹起来;用起调和作用的和不相关的材料把枯燥无味的东西掩盖起来;最后,似乎是让儿童在他正高兴地尝着某些完全不同的东西的时候,吞下和消化一口不可口的食物。”“正当的办法是改造这种材料,使它心理化——重复一遍,那就在儿童的生活的范围内吸收它,发展它。”^{[13]125}这种办法是与“所要求的是生长着的活动,是有所事事,是一种兴趣。如果这样,幸福就会自然而然。”杜威进一步解释说,这种两种不同的做法表明:前者以“愉快”为取向,也是“行动过程外在的目的和方法”;后者以“幸福”为取向,即“行动过程内在的目的和方法”。愉快是外来事物引起的直接或瞬间的兴奋和反应,“幸福在性质上既不同于一种愉快,也不同于一系列愉快。……一个行动过程的日益增长的生长所带来的情绪上的伴随物,开展和成就的连续不断的迅速发展,这就是幸福——精神的满足或宁静。

如果强调一下，它就叫做乐趣、快乐。……这样的幸福或兴趣不是自觉的或自私的；它是正在发展的力量和聚精会神于所做的事的征兆。”^{[16][67]}因此，支撑杜威兴趣说的快乐幸福论是有其特定含义和要求的。

我国既有“十年寒窗苦读”“学海无涯苦作舟”和“头悬梁，锥刺股”为代表的关于苦学苦练的一贯主张，也有关于乐业、乐学、乐教的思想传统，苦与乐并行不悖，辩证统一。这是儒家学者不懈追求的一种很高的精神境界，也是其信奉的一种人生哲学。这个“乐”是指使人能够抗拒物欲诱惑、保持内心平和愉悦，以及大志之人所具有的与社会责任、历史使命感相联系的求“仁”“道”“诚”之“乐”。这是一种纯粹的精神快乐，是有修养之人才具备的一种自由自觉状态。^[17]其“乐”又是“著于心”的“内乐”（《淮南子》）或“本心之乐”（王夫子），“乐学”是基于“知之”“好之”（孔子）上的“已有”之物与“自得之学”（湛若水）。这种“乐”体现在教育上，就是孔子最早提出的“乐学”和孟子最早提出的“乐教”，也就是后来梁启超所谓的“趣味教育”和“教育趣味”。其间，还有《学记》阐发的“不兴其艺，不能乐学”与二程、朱熹提出的“教人未见其趣（意趣），必不乐学”，从而使趣与乐、趣学与乐学融为一体。欧美新教育、进步教育思潮在现代引入中国之后，兴趣学说与中国古代的苦乐观互相碰撞，相得益彰，致使“我国兴趣之说，早已甚嚣尘上”^[18]。梁启超、蔡元培、胡适、郑晓沧、刘薰宇、朱光潜、陈伯吹等都是兴趣教育的鼓吹者，甚至把引起学生的学习兴趣当作教育和教学最重要的目标和原则。他们并不将兴趣、快乐与努力、意志、勤学苦练对立起来，而看成是一个硬币的两面——兴趣越浓，越是努力。因此，这些都可以视为是基于中国古代儒家学者所持有的“乐”的思想传统，并一脉相传的。^[19]

三、民主主义社会哲学及其教育理想

民主和自由、平等、博爱的观念，是西方近代新兴资产阶级和劳动人民反对封建专制制度的思想武器和用以说明一切社会现象的主导思想。这种以人性、人权和人道主义为核心的思想体系的形成和传播，为资产阶级大革命作了舆论准备，也对包括学校教育在内的社会实践产生了重大影响。其中裴斯泰洛齐和杜威的观点最有代表性。

裴斯泰洛齐一生的教育活动与他的民主主义思想是分不开的。他不但主张建立一种平等普及的教育制度，使所有阶层的儿童都受到教育，尤其是通过教育改变劳苦大众的悲惨状况，而且主张师生民主，重视儿童的地位和尊严。他创办的初等学校如同一个大家庭，儿童在这里学习轻松愉快。他要求教师热爱教育事业和儿童，对教学工作具有浓厚的兴趣，并采用民主的教学方法，通过培养学生的学习兴趣和热情以解决“教学厌倦”的难题，这些都是其民主主义教育思想在教学中的具体体现。

探究“民主主义与教育”是杜威对教育的特殊贡献。杜威的兴趣学说也与之密切相关。19世纪末20世纪初的美国正处于历史骤变和大国崛起时期，然而当时学校受制于欧洲传统，教育教学远离社会生活，脱离儿童的生长特点和实际需要，不但内容僵化，而且程式死板，毫无趣味可言，不适应现代工业文明对教育应培养具有创造性的个性和能力的人的要求。因此，杜威“把民主社会所包含的思想应用于教育事业的许多问题”，提出了相互联系的民主主义和经验主义、实验主义的原则，试图通过哲学、社会和教育的改造，帮助更多的人过上富有真正教育意义的生活。他不仅主张社会民主化，而且主张教育民主化、学校社会化，希望教师和学生作为教学活动的共同参与，建立起一种新型的自由、平等的民主关系。^{[20]7-8}值得强调的是，杜威把兴趣作为民主主义教育的一个重要问题，即把“自愿的倾向和兴趣”作为实现其“民主的理想”的途径。他在《民主主义与教育》一书中专章谈论了兴趣以及其与训练和目的的关系问题，认为兴趣切合民主主义。杜威指出，民主社会实现了一种社会生活方式，它具有两大特征：一是人民有

着广泛的共同利益和对此认识的依赖,二是社会群体之间自由的相互影响以及社会习惯的不断进步和重新调整,这就使民主社会更加热心发展教育事业,并关注人们“自愿的倾向和兴趣”。他说:“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。”^{[9]86}杜威在中国的演讲中也提到,为了实现民主国家的教育目的——养成良好的社会分子和公民,在感情方面必须“使儿童有对于社会尽义务的兴趣或心愿”^{[21]97},在知识方面要给他们社会上必需的知识,最后要养成适应社会的习惯和本领,使他成为社会有用的人才。“简言之,就是怎样使学生社会化,怎样使儿童变成社会的分子,有社会的兴趣。”^{[21]101}“因此,民主主义社会的教育,鼓励智慧自由,并满足各种兴趣的发展,表现出创造性的个性特征。”^[22]杜威的追随者克伯屈也认为,“民主社会公民的理想性格特点既包括知识、技能以及智慧地使用知识与技能,又毫无疑问包括兴趣、态度、习惯。”^[23]对此,我国学者认为杜威在“民主、兴趣与教育”这个话题下,探讨了关于教育的社会政治的价值目的和社会心理的方法途径的平衡与协调,从社会民主到教育民主,从教育目的到课程、教材、教法,都有所涉及。通俗地讲,其教育民主化就是要建立一种富有生活情趣的教育方式,这就涉及一个重要的概念——“兴趣”的考察。^{[20]153, 154}

四、“趣味主义”人生哲学

从兴趣主义人生观出发确立兴趣教育论,可谓近现代中国教育家的一大特色。特别是梁启超,这位学贯古今、融通中西的学者,是我国系统论述“趣味教育”和“教育趣味”第一人。梁启超的信仰是“趣味主义”,他的人生哲学乃至政治哲学的核心是“趣味”。要走进梁启超,并理解其倡导的“趣味教育”,都绕不开他自得自悟的“趣味主义”。梁启超在《趣味教育与教育趣味》一文中开门见山地说:“假如有人问我:‘你信仰的什么主义?’我便答到:‘我信仰的是趣味主义’。有人问我:‘你的人生观拿什么做根底?’我便答到:‘拿趣味做根底’。”^[24]他在《学问之趣味》的开头也说:“我是个主张趣味主义的人,倘若用化学化分‘梁启超’这件东西,把里头所含一种元素名叫‘趣味’的抽出来,只怕所剩下的仅有个零了。”^[25]他认为:“趣味是活动的源泉”和“生活的原动力”,如果丧失趣味,生活便无意义,活动便跟着停止,就好像机器没了燃料,任凭机器多大,也不能运转,而且久而久之还要生锈,产生许多有害物质。作为一个具有政治色彩的启蒙思想家,梁启超的趣味生活既不同于感官主义、个人主义的享乐主义生活,也不同于消遣休息、静观超脱的闲适主义生活,更与泯灭生活意欲乃至退出生活的超功利主义大异其趣。梁启超畅谈“趣味”和“趣味主义”,并非一时兴起而得,也非其一般的观点主张,可以说它在梁启超的全部人生经历和整个学术思想中占据着相当重要的位置。有学者称:“梁启超一生涉足的领域众多,从事的实践丰富多彩,其人生履历大有令人眼花缭乱之感,但最终,其所苦苦思索与孜孜追求的理想人格与理想人生,唯有其自己所界定的趣味主义才能予以最恰当的诠释与展现。”^[26]“趣味主义,实乃梁启超一生的精神支撑”^{[27]5},“正是这种趣味主义人生观,成为梁启超一生乐观精进的原动力”^{[27]6},“而且在处理具体的生活事项时,他也是率趣而为。”^{[27]7}由此追溯其教育的趣味学说的根源,查询其“趣味教育”和“教育趣味”的根基,也就不言而喻了。

胡适的“兴趣说”和“发痴论”也是基于其兴趣主义人生观,这一点在他关于学生升学选科、择业的论述中表现得尤为明显。胡适根据自己的人生体验,极力主张学生升学选科、择业要基于“个人的标准”,特别是以“个人的兴趣”为第一标准,这样做不但容易作出成就、取得成功、有利社会,并且一生都很快乐。他说:“我一生很快乐,因为我没有依社会需要的标准去学时髦。我服从了自己的个性,根据个人的兴

趣所在去做，到现在虽然一无所成，但我生活得很欢乐。”^[28]“我后来在公开讲演中，便时时告诫青年……他们应该以他们自己的兴趣和秉赋，作为选科的标准才是正确的。”^[29]

朱光潜的“趣味说”认为文学修养关键在于“趣味”养成，文学教育第一要事也是“培养出纯正的趣味”^{[30][348]}，这与其在人生上信奉“趣味主义”以及在文艺上坚守“趣味说”不无关系。《给青年的十二封信》是朱光潜的成名作。他认为读书需要趣味，生活也需要趣味，并引朱熹的诗《观书有感》说“趣味”正是生活的“源头活水”，“这表明朱光潜的趣味主义人生观从青年时代就已经形成了”。“解放前夕，朱光潜写了《看戏与演戏》，把他的趣味主义人生观推演到哲学的深度。”^[31]他晚年给其《悲剧心理学》中译本作序时，回顾并清理他一生的思想来源和发展轨迹，说道：“我本是世界大舞台里的一个演员，却站在台下旁观喝彩。遇着真正的曹操，我也只把他当作扮演曹操的角色看待，是非善恶都不成问题，嗔喜毁誉也大可不必，只觉得他有趣而已。”“是非善恶对我都无意义，我只觉得对着这些纷纭扰攘的人和物，好比看图画，好比看小说，件件都很有趣味。……有些有趣味，是因为它们带有很浓厚的喜剧成分；有些有趣味，是因为它们带有很深刻的悲剧成分。”^[32]这种趣味主义观念使朱光潜的人生无处不充满了趣味，他对文艺非功利性的内心期许和对文艺道德性的轻松戏谑由此可见一斑。正是这种前后一贯的趣味主义人生观，促使他在王国维以来的“感情”元素的基础上融合了“趣味”这种新元素，并从根本上形成了体现自己作为一个旁观者的趣味人生观的“情趣”说。^[33]

五、兴趣学说的哲学意蕴

由于兴趣关涉以情感为动力的生活，直接影响到人的认识活动、认知方式和评判结果。因此，研究人的兴趣既不是教育学的专利，也不为心理学所独有，它涉及哲学特别是认识论和价值论问题。若从学科诞生先后而言，可以说哲学对人的兴趣的研究早于教育学和心理学，苏联教育心理学家鲍若维奇所言：“在 18 世纪末和 19 世纪初，兴趣的概念就已经牢固地进入了哲学、教育学和心理学著作中。”^[34]哲学的兴趣学说主要研究人的兴趣与人的认识、价值的关系等，比较有名的有德国古典哲学家康德的“理性兴趣说”、美国现代哲学家培里的“价值兴趣说”、德国当代哲学家哈贝马斯的“认识兴趣说”等。他们既从近代教育学、心理学中的兴趣学说中汲取营养，又对近现代的兴趣教育思想和理论产生积极影响。

（一）康德的“理性兴趣说”

19 世纪德国古典哲学家、教育家康德对卢梭怀有敬仰之情，其教育思想和哲学理论深受卢梭的启发，他对人的认识兴趣的探究也受到卢梭兴趣原则的影响。但是，康德对兴趣理论的贡献不是教育学的，也不是心理学的，而是哲学认识论的。其“理性兴趣说”在西方哲学史中第一次深入系统探讨了人的认识兴趣问题，不仅对德国近现代哲学家费希特、尼采、哈贝马斯等以兴趣为导向的认识论产生了较大影响，而且为我们把握 19 世纪德国心理学和教育学特别是赫尔巴特的兴趣学说提供了重要的参考和依据。可以说，不了解康德的“认识兴趣”，就很难真正理解赫尔巴特的“多方面兴趣”或“兴趣的多方面性”这一课程教学论的基石。

康德重新审视认识论，对以往唯理论与经验论没有真正考察人的认识能力和区分感性、知性、理性进行了反思，提出认识论应该是认识何以可能的逻辑基础与前提条件的重要论断。在康德的认识论中，兴趣不是一个核心范畴，却是一个重要概念。^[35]康德在哲学上最早对兴趣概念进行了辨析，他认为兴趣（Interesse）即关心、关切，是能够引起快乐情感的行为活动的动力或动机，是一种感性与理性的结合物。他说：“唯有通过情感和理性的结合才能产生兴趣，唯有在被理性设想的时候感性冲动才变成兴趣，由

此可见,只有在同时是感性的有限理性动因身上才能发现兴趣。兴趣可以被看作是人类行动的动机。”^[36] 康德强调的是对事物本身的直接的、纯粹的兴趣,或称为实践的、理性的、道德的兴趣,而不是对事物对象或结果的间接的或经验的兴趣。他认为,兴趣是认识论的一个重要问题,它与自由、自我、实践和能力等概念密切关联。在他看来,兴趣关系到自由,对自由的追求促使人获得解放,对兴趣的追求则促使人获得自由。康德说:“我们把人们遵守道德法则的兴趣称之为兴趣,而自由只能由此得到解释。”^{[37]202} 兴趣关系到自我,兴趣主要是自我的兴趣。“最大的兴趣和一切兴趣的基础,就是为我们自己的那种兴趣。”^{[37]208} 兴趣关系到能力,它是任何思想情感都具有的自我能力,包含着促进施展思想情感能力的条件。康德认为,“对每一种内心能力我们都可以赋予一种兴趣,亦即一条原则,它包含着唯有在其之下这能力的实施才得到的条件。”^{[38]164} “任何兴趣无论是纯粹的兴趣还是经验的兴趣,完全取决于它所具有的实现欲望的能力,并且,任何兴趣,都同可能的实践相联系。”^{[37]206} 此外,兴趣又与实践和行为有关。“兴趣与行为相联系;行为尽管有所不同,但却决定着可能认识的条件。同时,行为本身取决于认识过程。”^{[37]214}

康德“理性兴趣说”的后世影响不但是哲学上的,而且还为赫尔巴特提出的作为一种真正理论形态的教育学和心理学上的兴趣学说奠定了哲学基础。比如,赫尔巴特认为“多方面兴趣”意味着整体的、全面的、均匀的兴趣,即试图将康德关于“按照特殊化原则的多样性兴趣与按照聚合性原则的统一性兴趣”结合起来,求得多方面兴趣的和谐完美。又如赫尔巴特所谓“纯粹可能的目的”和“必要的道德目的”,也可以从康德所谓“理性的一切兴趣(思辨的以及实践的)”^{[38]521} 和“至善理想作为纯粹理性最后目的”中找到它们之间的内在联系和继承关系。^{[38]611}

(二) 培里的“价值兴趣说”

20 世纪美国哲学家培里是新实在主义创始人之一,在价值哲学领域,他以提出现代经验主义、现代自然主义的一般价值论——“价值兴趣论”——而著称。培里在其《一般价值论》著作中,把价值本质界定为主体的任何兴趣与任何对象之间的关系,认为在价值关系中,主体的兴趣是中心,是构成价值的基础性、决定性的因素。培里的“价值兴趣论”特别是他关于人的兴趣的概念、作用、分类及其与价值关系的研究,与康德等人的认识兴趣论比较,更接近于心理学、教育学、生物学的研究,与其同时代的进步教育和新教育家如克伯屈、德可乐利、克拉帕雷德等人的兴趣学说相映成辉。

培里认为,在价值研究中,经常涉及以情感为动力的生活,即本能、欲望、感情、意志和它们的状况、行为、态度的体系,而“兴趣”(interest)一词是概括性最佳的选择。在他看来,活的心灵的特征是支持某些事物和反对其他某些事物,这种支持或反对的态度在逻辑上或纯粹认识意义上不能还原为“是”或“不是”。它是主体指向或背离的倾向,表现为喜欢不喜欢、渴望或反感、想要或拒绝、追求或避免。他说“正是这种以情感为动力的生活的这种到处渗透的特征,这种喜欢或不喜欢的状态、行为、态度或性情,我们叫做‘兴趣’。”“兴趣是一连串对结果的期望所决定的事件。或者说,当对一个事物的期望引起期望其实现或不实现的行为时,这个事物便是一个兴趣的对象。”^{[39]57} 培里认为,“兴趣”一词是一个已用过作为名词的旧词,之所以要选择它,是因为它是取代喜爱、愿望、愿意、热爱、希望这类词语及其反义词的最佳词选;同时,它也是提示一种共有意义的最佳词选。“‘兴趣’一词应被视为下述名词的类名词,诸如:喜欢—不喜欢、爱—恨、希望—恐惧、欲求—避免及其他类的名称。”^{[39]58} 接着,培里还将人的各种各样的兴趣表现作了比较详细的划分。

培里认为,对兴趣的本质既要做心理学的理解,又要考察它的生物学、生理学基础,即生物进化的适应性和有机体对环境的功能调节和平衡方式。他认为,兴趣的原初形式是反射、习惯和本能。引起兴趣的反应的刺激不仅来自有机体之外,也可以来自有机体内部,要么引起肯定的反应,要么引起否定的

反应。由内部刺激引起的兴趣有三种形式：饥饿和食欲、感受（愉悦和痛苦）、情绪。通过对动物和人的兴趣反映的考察，培里认为“无论是在人类行为中还是在动物行为中，智力和兴趣的活动的本质都在于，它是依据动物或人的期望的某种支配倾向所选择的行为，也就是它是依据动物或人的期望的结果与某种未被实行但被预设的支配倾向之间的一致所选择的行为。”“兴趣行为或目的行为是一种因为预期的反应与未完成或内含的支配倾向相一致而采取的行动。”^{[39]62}

从培里的“价值兴趣论”中，我们既可以看出现代哲学价值论对兴趣问题认识的深度和高度，也可以看出近现代心理学的兴趣理论对他的影响和反作用。因为把兴趣视为是由于认清事物价值而专心于某种活动的心理学家或教育家（如杜威）大有人在，甚至在19世纪末不少心理学家如赫尔曼·洛采（Rudolf Hermann Lotze）、威廉·冯特（Wilhelm Wundt）、约翰·戈特利布·费希特（Johann Gottlieb Fichte）、弗雷德里希·保罗森（Friedrich Paulsen）、海因兹·哈特曼（Heinz Hartmann）等还把兴趣的本质看作是价值领悟和肯定，认为兴趣源于感受并主要是价值判断的问题。^[40]

（三）哈贝马斯的“认识兴趣说”

哈贝马斯是当代德国最负有盛名的哲学家之一，是西方马克思主义和法兰克福学派的主要代表人物，也是以兴趣为导向的认识论的集大成者。他在《认识与兴趣》一书中，通过对康德和费希特的认识兴趣论的阐发，把认识兴趣理解为理性的兴趣，包括“技术的兴趣”“实践的兴趣”和“解放的兴趣”，并且通过对这些兴趣及其在认识论重建中的作用的考察，建构了以兴趣为基础、兴趣和认识相互交叉的认识论。他特别强调解放的兴趣在认识论重建中的意义，认为解放的兴趣是合理理解技术兴趣和实践兴趣的前提。^[35]哈贝马斯的“认识兴趣论”特别是他关于认识兴趣的三种分类理论，对当代课程教学的概念重建和整合、教育研究方式方法的革新以及关于“兴趣”“态度”“愿望”“动机”等话语的解释和对话，都产生了较大的影响。^{[41]24, 86}

哈贝马斯认为，兴趣是人的认识意向、愿望和需求，人的认识是由认识兴趣驱动和指导的，认识和实践的关系表现为认识和兴趣的关系。兴趣是多样的，包括技术的、实践的和解放的兴趣，与这些兴趣相对应的认识也是多样的，包括经验——分析的科学、历史——精神的解释学的科学和社会批判的科学。因此，应该在多样的兴趣中、在多维的认识领域和层面上展开认识论的研究，论证认识种类的多样性和真理的多样性，不仅承认自然科学的真理性，而且为精神科学和生活批判科学的真理性提供认识论的基础和辩护。

哈贝马斯力图把“兴趣”范畴引入认识论，把认识和兴趣的统一作为认识论研究的根本任务。传统认识论只追溯认识的概念前提、理论假设，并未溯源到日常生活世界的兴趣，未把兴趣这一理性意志作为前提，忽视了兴趣在认识中的作用，而且唯科学论把理性和价值对立起来，认为价值是主观的因素，必须排除于科学之外。为此哈贝马斯在康德和费希特关于纯粹理性兴趣的基础上，进一步将理性兴趣引入认识论，追溯认识的兴趣的前提，强调兴趣的客观性，凸显认识论的价值维度，实现事实与价值的统一。他提出，理性既包括工具性的目的理性，又包括“理性的意志”——兴趣。人类生活固然离不开目的理性，但目的理性只是一点的手段、工具，而兴趣则主要是以主体间的沟通和理解为目的的。特别是解放的兴趣，它指向的是人类的自由解放，是规范和引导人们追求美好生活的力量。他所讲的兴趣是一种在主体间可普遍化的理性兴趣，是人们对社会生活中共同关心的问题进行对话和商议的兴趣，这是形成共识的基础。其实，兴趣并不等于个人的心理偏好和主观欲望，而是主体间具有普遍认同性的价值取向。

哈贝马斯从认识与兴趣的关系的视角探讨理论与实践的关系。为构建社会批判理论奠定新型的认识论，为了使这种认识论与实践相关联，他把认识兴趣纳入认识论之中，认为认识兴趣属于生活世界，并引发和指导认识活动，它兼具理论和实践的某些特性。一方面，兴趣作为理性意志的东西，本身就包含

着认知的因素和意向；另一方面，兴趣又同主体的行动相关联，是回答生活实践中的问题的意向，因此，兴趣是理论认识与社会实践统一的基础。哈贝马斯从兴趣出发，把认识 and 兴趣的关系作为理论和实践关系的一个重要方面来研究，认为以解放的兴趣为指导的社会批判理论能够认识和在理论上否定科技理性泛滥的不合理的现存世界，使之失去存在的价值和意义，即实现反思性认识和话语交往实践的统一。^[35]

六、结语

无论在西方还是在中国，都长期存在着对兴趣及其与教育之间内在联系的普遍认同，这种认识在各自的时空中从小到大、由弱至强，由兴趣教育思想或观点至兴趣教育理论或学说，并且伴随着教育学和心理学发展的主流，逐步形成了一套完整的思想和理论体系。兴趣学说的理论基础是多方面的，既有心理学上的本能需要论、情意心理学或动力心理学，以及教育学上的教育心理学化运动与儿童中心主义，更有历史悠久和持续发展的多个哲学意蕴和思想渊源。并且，由于兴趣教育理论在不同的时代和地域，为许多不同价值取向的教育家、心理学家所提倡和共识，所以其理论基础既有共同的支点，也有个体的差异。即便有同一学科基础，也有不同的视角和特色，从而表现出多元化和差异性的特征。这在现当代一些中外教育家、心理学家的思想理论中也有同样的反映，即从各自的教育哲学理念出发，在不同程度上都强调儿童兴趣的重要和地位，并提出了各具特色的兴趣教育理论。

参考文献：

- [1] 郭戈. 教育学和心理学中的“兴趣说”[J]. 课程·教材·教法, 2016(9): 3-13.
- [2] 苗力田, 李毓章. 西方哲学史新编[M]. 北京: 人民出版社, 1990.
- [3] 吴式颖. 外国教育史教程[M]. 北京: 人民教育出版社, 2003: 152.
- [4] 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 1979.
- [5] 任钟印. 夸美纽斯教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 1990.
- [6] [捷] 夸美纽斯. 大教学论? 教育法解析[M]. 任钟印, 译. 北京: 人民教育出版社, 2006.
- [7] 张二庆, 耿彦君. 西方自然主义教育思想发展述评[J]. 河北师大学报(教科版), 2006(5): 47-51.
- [8] [法] 卢梭. 爱弥尔[M]. 李平沅, 译. 北京: 商务印书馆, 1978.
- [9] [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.
- [10] 夏之莲. 裴斯泰洛齐教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 1992.
- [11] [英] 斯宾塞. 斯宾塞快乐教育书[M]. 张建威、十一的, 译. 北京: 中国妇女出版社, 2009: 133.
- [12] [美] 罗尔斯. 正义论[M]. 何怀宏, 等译. 北京: 中国社会科学出版社, 1988: 484.
- [13] [美] 杜威. 儿童与课程[M]// 吕达, 刘立德, 邹海燕. 杜威教育文集第1卷. 北京: 人民教育出版社, 2008: 124.
- [14] [瑞] 皮亚杰. 皮亚杰教育论著选[M]. 卢潜, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 38.
- [15] [法] 卢梭. 爱弥尔[M]. 李平沅, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [16] [美] 杜威. 杜威教育文集第1卷[M]. 北京: 人民教育出版社, 2008: 167.
- [17] 李春青. 论儒学体系中的“乐”范畴[J]. 广东社会科学, 1996(3): 45-51.
- [18] 王承绪, 赵端瑛. 郑晓沧教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社. 1993: 130-133.
- [19] 郭戈. 我国的乐学思想传统[J]. 课程·教材·教法, 2014(5): 11-17.
- [20] 张云. 经验·民主·教育——杜威教育哲学[M]. 上海: 上海社会科学出版社, 2007: 7-8.
- [21] [美] 杜威. 教育哲学[M]. 刘伯明, 译. 北京: 人民教育出版社 2008.
- [22] [澳] 康内尔. 二十世纪世界教育史[M]. 张法琨, 等译. 人民教育出版社, 1990: 177.
- [23] [美] 克伯屈. 教育方法原理著[M]. 王建新, 译. 北京: 人民教育出版社 1991, 109.

- [24] 梁启超. 趣味教育与教育趣味 [M] // 童秉国. 梁启超作品精选. 武汉: 长江文艺出版社, 2005.
- [25] 梁启超. 学问之趣味 [M] // 童秉国. 梁启超作品精选. 武汉: 长江文艺出版社, 2005.
- [26] 金雅. 梁启超美学思想研究 [M]. 北京: 商务印书馆, 2005: 5.
- [27] 方红梅. 梁启超趣味论研究 [M]. 北京: 人民出版社, 2009.
- [28] 白吉庵, 刘燕云. 胡适教育论著选 [M]. 北京: 人民教育出版社 1994: 288-395.
- [29] 唐德刚. 胡适口述自传 [M]. 合肥: 安徽教育出版社, 2005: 40.
- [30] 朱光潜. 朱光潜全集 第三卷 [M]. 合肥: 安徽教育出版社, 1993: 348.
- [31] 肖学周. 试析朱光潜《诗论》“情趣”说的成因 [J]. 湖南文理学院学报 (社会科学版), 2007 (4): 95-98+105.
- [32] 朱光潜. 悲剧心理学 [M]. 北京: 人民文学出版社, 1983: 序言.
- [33] 肖学周. 试论朱光潜《诗论》“情趣”说的成因 [J]. 湖南文理学院学报 (社科版), 2007 (4): 95-98.
- [34] [苏] 鲍若维奇. 儿童时期的认识兴趣及其形成条件 [M]. 丁由, 译. 北京: 科学出版社, 1958: 1-15.
- [35] 李淑梅, 马俊峰. 哈贝马斯以兴趣为导向的认识论 [M]. 北京: 中国社会科学出版社 2007.
- [36] [德] 康德. 道德形而上学原理 [M]. 苗力田, 上海: 上海人民出版社, 2002: 136.
- [37] [德] 哈贝马斯. 认识与兴趣 [M]. 郭官义, 李黎, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 2004.
- [38] [德] 康德. 实践理性批判 [M]. 邓晓芒, 译. 北京: 人民出版社, 2003.
- [39] 李江凌. 价值与兴趣: 培里价值本质论研究 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2004.
- [40] WILHELM O. Interest, in its Relation to pedagogy [M]. New York: A. S. Barnes & Company, 1899: 18-21.
- [41] [日] 佐藤学. 学习的快乐——走向对话 [M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2004.

(责任编辑 满仓)

The Philosophical Foundation and Theoretical Origins of Interest Education Theory

GUO Ge

(Curriculum and Textbook Research Institute, People's Education Press, Beijing 100081, China)

Abstract: Any theory or doctrine has its own philosophical foundation and theoretical origins. Interest education theory or interest theory is an important theory formed by the integration of pedagogy and psychology, and it is a theory that has had a great impact on modern education and learning. The philosophical foundation and theoretical origins of this theory or doctrine are complex with various philosophies or educational philosophical schools as well as general interest theories in philosophy that provide strong support for it. Specifically, its theoretical foundation manifests as naturalism in educational philosophy, as hedonism or utilitarianism in ethical philosophy, as democracy in social philosophy, and as aestheticism in life philosophy. In addition, general interest theories in philosophy, such as Kant's theory of rational interest, Pehli's theory of value interest, and Habermas's theory of cognitive interest, also provide important theoretical support for interest education theory or interest theory.

Key words: Interest education theory; Interest theory; Philosophical foundation; Theoretical origins