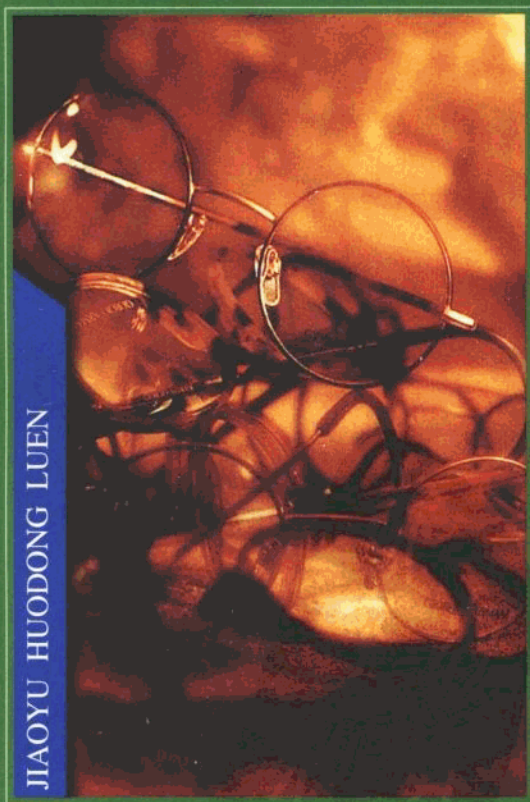


当代教育新理论丛书

教育活动论

陈佑清 著

江苏教育出版社



JIAOYU HUODONG LUEN

教育活动论

书

陈佑清 著

江苏教育出版社

教育活动论

PDG

图书在版编目(CIP)数据

教育活动论/陈佑清著. —南京:江苏教育出版社, 2000.

(教育部理论丛书:新世纪版)

ISBN 7-5343-3960-X

I. 教... II. 陈... III. 活动-教学研究
IV. G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2000)第 71521 号

G420/2

教育活动论

陈佑清 著

责任编辑 孙峪峨

出版发行:江苏教育出版社

(南京市马家街 31 号, 邮政编码:210009)

网 址: <http://www.edu-publisher.com>

经 销:江苏省新华书店

照 排:南京展望照排印刷有限公司

印 刷:扬州印刷总厂

(扬州市运河西路 215 号, 邮政编码:225003)

开本 850×1168 毫米 1/32 印张 9.625 插页 4 字数 237 000

2000 年 10 月第 1 版 2000 年 10 月第 1 次印刷

印数 1-3200 册

ISBN 7-5343-3960-X

G·3655

定价:15.20 元

江苏教育版图书若有印刷装订错误,可向承印厂调换

苏教版图书邮购一律免收邮费。邮购电话:025-3211774、8008289797。邮购地址:南京市马家街 31 号江苏教育出版社发行科。盗版举报电话:025-3300420、3303538。提供盗版线索者我社给予奖励。

《当代教育新理论丛书》编委会

主 编：刘佛年

(以下按姓氏笔划为序)

副主编：李少元 赵所生 袁振国
鲁 洁 薛正兴

编 委：冯增俊 刘佛年 李少元
朱述宾 赵所生 赵 明
袁振国 鲁 洁 薛正兴

序

近年来,我国的教育理论研究取得了长足的发展,不少出版社陆续出版了一批各具特色的教育理论著作,初步形成了“百花齐放,百家争鸣”的良好局面。为进一步推进我国教育理论研究,繁荣教育理论著述,促进教育事业的健康发展,并为此提供一些切实可行的理论依据,江苏教育出版社决定出版一套以爬梳整理、分析研究当代教育新理论为主题的“当代教育新理论”丛书,这是一件令人欣慰和鼓舞的事。

这套丛书以“面向现代化,面向世界,面向未来”为指导思想,以“新”为基本出发点,以教育新学科、新论点为主要内容,力求反映当前世界教育理论的研究方向,有益于我们开阔视野,启迪思路,对我国当前教育改革和发展的一些亟待解决的问题也有所思考和回答。各本著述力求相对成熟,自成体系。

我们编纂这套丛书,希望能反映目前国内外教育理论方面的最新研究成果,并能联系我国教育改革的实际,体现中国特色。我们还希望这套丛书既能体现严谨学风,具有较高的学术性,又有生动、活泼的文风,具有较强的可读性。这些愿望是否能变成现实,待这套丛书陆续出版后,敬请专家和广大读者加以评说。

我们相信,这套丛书对促进我国的教育事业和教育科学研究的健康发展,将会产生积极的影响。

刘佛年

1990年7月于华东师范大学

序

人是在作为主体的自我与作为客体的诸种事物与现象的交互作用中获得发展的。活动的过程是一个主体客体化的过程,在这个过程中人的目的超出主体的范围而实在化、对象化,人创造出一个符合他所需要的客体世界。活动的过程同样也是一个客体主体化的过程,在这个过程中已经被客体化的人的本质力量,向主体回归,在人的自我中创造出一个新的“精神无机身体”,建构起主体的新的心智结构。活动是连接主体与客体的通道,为此它也必是人获得生存与发展的通道。这一点无论是马克思主义的实践唯物论或是皮亚杰的发生认识论都已经作出了论证。而人的生存与发展的历史也已从各方面昭示了这一真谛。

为此,“活动”其中蕴藏着人的发展——教育的最本质的东西。它理应成为教育学中的一个基本范畴,成为我们认识教育现象的一个重要支点和方法。但是,长期以来我国的教育学由于受到某种机械唯物论的影响,习惯于把教育界定为一种单向性的接受外部影响的过程。主客体交互作用的活动在教育学中没能占有它的应得的位置,它的教育的意义与价值,它在教育中促进人的发展的种种内在机制等等都没有得到全面、系统的阐明与揭示。正是这种理论上的空白,教育中活动意识的缺失,我们的教育往往成为灌输,成为简单的模仿,机械的操练,受教育者成为“注满外部影响的香肠”,一种被动的容器。近年来虽然也有如活动课程等等的倡导,但是由于理论的贫乏,人们对活动的理解还是流于表层与形式,如它只限于体育、音乐、绘画以及劳动等等能发生外在动作与行为的课内外生活,对于它的功能与意义的理解也常是表层的。

正是基于对我国教育和教育学的一种深入反思,陈佑清在他的三年博士生生涯中,为探索教育过程中的活动倾注了他的大量心血,他的《教育活动论》博士学位论文力图对“活动”作出科学的界定,阐明它在人的生存发展中的意义,并通过对活动主体与主体活动等等的细致、深入的剖析,勾勒出学校教育中的学生活动多种形态,展现出学生生活中的诸种活动资源。作者的根本用心只在于通过系统理论的探索去着力昭明那条通向人之发展的必由之路。

希望他用心捧出这点贡献,真能为教育促进人走向发展之路投去一束光明!

鲁 洁

2000.6 于南京

目 录

序	鲁洁
第一章 导论	1
一 活动主体教育机制问题的提出	1
二 主体活动是活动主体发展的基本机制	3
第二章 活动概论	9
一 活动是人的对象世界和人自身存在与发展的基石	9
二 活动中的主客体双向对象化关系	16
三 活动的特性	19
四 活动是一个自我组织的系统	25
五 活动形态的类型分析	30
六 “活动”的规定	35
第三章 活动主体作为教育目的	45
一 教育的本体性目的即培养活动主体	45
二 活动主体的具体形态分析	50
三 作为活动主体的素质结构	56

第四章 主体活动与活动主体的发展	67
一 主体活动与活动主体的发展的研究	67
二 主体活动作为活动主体发展的机制	98
三 不同形态活动的发展效应及其在活动主体发展中的关系	109
第五章 学校教育对学生活动的作用	159
一 教育是促进学生自觉和有效发展的条件	159
二 教育对学生活动内容选择和组织的作用	165
三 教育对学生活动过程的作用	199
第六章 学生生活中的活动资源的开发与利用	253
一 学校教育对学生身心发展作用的局限性	253
二 学生的生活与学生的发展	259
三 学校教育与学生生活的沟通	287
后 记.....	301

第一章

导 论

一 活动主体教育机制问题的提出

学生的身心发展是教育的中心主题。古今中外的各种教育理论研究和教育实践探索莫不以学生的身心发展为最终的旨归。可是,学生应该有一个什么样的发展?如何才能实现学生的这种发展?学生身心发展的机制到底是什么?教育如何促进学生发展?对于这些问题,迄今为止的教育理论并未提供一个令人满意的答案,历来的教育实践也没有给予我们某种可以仿效的固定模式。事实上,学生的发展和教育的机制问题并不是一个可以脱离社会历史条件而存在的纯“科学”问题。它是一个有价值取向的问题。这说明,由于社会历史条件及其对人的身心发展的要求的变化,已有的理论和实践也不可能提供给我们关于这个问题的全部的和最终的答案。在今天这个全球化、信息化、科技日新月异、社会迅速变化、民主进程加快、市场竞争加剧的时代,要解答学生身心发展和教育的机制问题,不能不联系到时代发展对人的身心发展所提出的要求,也不能不联系已有的教育现实在时代对人的身心发展的要求的观照下所存在的突出问题。比如在中国,由于教育的知识本位倾向的盛行和制度化教育的严格的规范化和划

一化,造成学生在学校的学习生活内容的极端偏狭和主体性的严重缺失,致使学生的身心发展存在这样一些突出的问题:学生虽然掌握了大量的书本知识,但并未形成独立自主、能动积极的生活态度,以及善于动手做事的能力、实践的意识、批判的精神和选择、创造的本领等等。应该说,对于学生身心发展所存在的这些问题,不是没有引起人们的注意;相反,自80年代以来,在我国兴起的关于教育的主体性问题的讨论中,已经有人从教育的主体性的缺失的角度反思我国教育所培养的人在身心发展上所存在的这些问题。^①但遗憾的是,迄今为止,教育理论研究对于学生作为活动主体的发展及教育的机制问题并未作出系统的、深入的探讨。因此,本书拟将学生作为活动主体的发展及教育的机制问题作为中心问题来研究。

关于活动主体教育机制问题的探讨,既是对已有的关于教育主体性问题研究的继续,更为重要的是它试图对教育主体性的研究作出深化和具体化。因为中国目前关于教育主体性问题的研究主要限于从哲学层次上探讨教育主体性的概念、问题域、研究的意义等;^②对教育过程中教师和学生的主体地位问题也有诸多的讨论。^③而对主体教育中最核心、最具“教育意义”的问题即“发展人的主体性,培养主体性人格的讨论尚正开始,还有待于深化”^④。而关于教育的主体性问题的研究如果不涉及培养具有主体性的人,那么谈论教育的主体性的意义就非常有限,甚至会失去它的意

① 参见《教育研究》1995年第10期孙喜亭、成有信文。

② 有关这方面研究代表性成果有:王道俊、敦文安:《关于主体教育思想的思考》,《教育研究》1992年第11期;王策三:《教育主体哲学刍议》,《北京师范大学学报》(社科版)1994年第4期;鲁洁:《论教育之适应与超越》,《教育研究》1996年第2期;王道俊:《关于教育的主体性问题》,《教育研究与实验》1996年第2期。

③ 魏立言:《教育主体性问题论争论述略》(上、下),《上海教育科研》1994年第3、4期。

④ 鲁洁:《论教育之适应与超越》,《教育研究》1996年第2期。

义。因为教育毕竟是培养人的活动,关于教育的一切美好设想最终应该落实到培养人的活动之中,直到使之在教育所培养的人的身上体现出来。因此,关于教育的主体性问题的研究最值得花费心力,同时也是最复杂的问题就是揭示作为主体的人的教育的过程和机制。

国内目前的教育理论对人的主体性的理解仍停留在一般的哲学性的把握上,即将人的主体性理解为主动性、自主性、创造性等,而未能从心理学和教育学的意义上理解人的主体性。从心理学和教育学的意义上理解人的主体性,首先要把握人作为主体(即具有主体性的人)所对应的身心素质结构(尤其是心理素质结构);其次要把握人作为主体的身心素质的发展和培养的过程。对这两个问题的把握都要求我们将人的主体性同人的活动相联系。事实上,人的主体性总是在相应的活动中存在、表现和发展的。因此,我们拟将人的主体性同人的活动统一起来,以活动主体(即活动着的主体)为基础分析教育的目的和主体所对应的素质结构;从主体的活动出发分析活动主体的发展及教育的机制和过程。

二 主体活动是活动主体发展的基本机制

人作为活动的主体有其相应的身心素质结构。^① 活动主体的教育就是要促使学生形成和发展出作为活动主体的身心素质结构。离开对具体的身心素质结构的培养,活动主体的教育将会成为一句空话。

作为活动主体,其身心素质的发展显然不能用外塑性的传递—接受的方式进行。由于现行教育以书本知识的教学为中心,

① 详见第三章的有关分析。

而书本知识的教学尤其是单纯的书本知识教学(这种教学仅以知识的记忆为目标,而不追求知识的内化及知识教学过程对学生智力发展的价值)主要是用传递—接受的方式进行的,所以教师传递、学生接受的教育方式是十分普遍的,以致被不少人当做教育的主要的甚至惟一的方式。所以有不少人在谈到素质教育时仍然想到用教师传递、学生接受的方法去培养学生的身心素质。实际上,素质是存在于活的人体身上的内在的、概括的、相对稳定的身体、心理特性。素质不能脱离活的人体而单独存在,在这方面,素质不同于知识信息,后者可以脱离人体而存在于印刷媒体或电子媒体之中。正因为如此,所以人的素质无法像言语信息(知识)那样可以用言传口授的方式从一个人直接传授给另一个人。第斯多惠对“教育可以传播”的说法进行了批评,他指出:“发展与培养不能给予人或传播给人。谁要享有发展与培养,必须用自己内部的活动和努力来获得”,“认识、思想、意见、原理、虔诚、道德和意志可以传播的说法,纯是无稽之谈,这是不言而喻的。一个人要不主动学会些什么,他就一无所获,不堪造就,……‘人便是自我’。人们可以提供一物体或其他什么东西,但是人却不能提供智力。人必须主动掌握、占有和加工智力”^①。杜威也曾指出,人的素质的形成“显然不是一个单纯物质方面的形成问题”,“物质的东西可以在空间搬动,可以转运。信仰和抱负却不能在物质上取出或插入。……已知它们不可能直接传播或灌输,……所需要的信仰,不能硬灌进去;所需要的态度不能粘贴上去”^②。“教育并不是一件‘告诉’和被告知的事情,而是一个主动和建设性的过程。”^③正是因为如此,所以子女不能像继承财产那样从其父母那里获得现成

① 第斯多惠:《德国教师培养指南》,人民教育出版社1990年版,第78页。

② 杜威:《民主主义与教育》,人民教育出版社1990年版,第12~13页。

③ 同上,第42页。

的素质;同样,教师也无法用言传口授的方法将自身现有的能力、技能、创造力等素质直接传授给学生,学生也就不能从教师那里直接接受教师的素质。

人作为主体的身心素质也不是从主体内部自然生长出来的。人虽然具有一些先天的禀赋和遗传的种子,但这些禀赋和“种子”离开一定的外界环境所提供的刺激作用、生长条件和主体自身的努力,就会消失或枯萎。遗传只是造成人的发展的可能性因素,而非现实性因素。具有同样或相近的遗传素质的人(如同卵双生子)可以发展为身心素质差异极大的不同的人即为最典型的例证。

可见,主体的素质既不是由他人从外面加进去、由主体被动接受的(外授、灌输),也不是从主体内部自然生长出来的(内展)。主体素质的形成与发展主要是通过主体自身活动而形成和发展的,主体自身活动是主体素质形成和发展的基本机制和现实性力量。遗传和环境并不直接地、径直地对人的身心发展造成影响,而是通过对主体活动的作用而影响人的身心发展。经过主体活动的作用,遗传和环境这两种影响人的身心发展的可能性因素会得到改造、控制、选择等“变型”作用。遗传提供了主体活动的前提、可能性、生命的活力与积极性,这直接成为主体活动的基础;但是,一旦主体开始活动,这些作为主体活动的前提的东西就会发生“变型”,得到改造、丰富和发展。因为,在活动中,由于主客体相互渗透和转化,外在的东西就被吸收到内在的东西之中,内在的东西因而获得改造和丰富。因此,“任何的发展都不能从只是作为发展的必要前提的东西中直接引申出来,不管我们怎样详尽地描述这些前提”;“不管个体生来具有什么样的形态生理学的组织、什么样的需要和本能,它们都只是个体发展的前提,而只要个体一开始行动时,它们立刻就不再是‘本来’那种潜在的东西了”^①。同样,作为

① 列昂节夫:《活动意识个性》,上海译文出版社1980年版,第125、133页。

影响人的身心发展的另外一种可能性因素的社会文化环境也只是主体活动的外在条件,它对主体身心发展的效应要经由主体的选择、“理解和解释”等中介作用才能发生。

关于影响主体发展的因素的问题,是教育学和心理学关注的基本问题之一。可是,过去的教育学和心理学对于这个问题所给的结论却是错误的。我国的教育学和心理学长期以来认为,影响人的身心发展的因素是遗传、环境和教育,其中,遗传是决定人的身心发展的物质前提,环境是影响人的身心发展的决定性因素,教育作为人为组织的环境对于人的身心发展起主导作用。^①事实上,这一结论是直接从凯洛夫主编的《教育学》中借用过来的。^②80年代以来,我国教育理论界对这一问题进行了再认识,叶澜教授在1986年提出了影响人的身心发展因素的新的分析结论。她认为,影响人的身心发展的因素有两大类,一类是可能性因素,包括主体自身的条件(先天与后天)和环境条件;一类是现实性因素,即指主体自身的活动。其中,她又认为:“可能性因素为人的发展提供的是多种可能,但要使可能最终成为现实的发展只有借助于个体的活动才能实现。正是在使个体发展的各种可能变为特殊的现实发展的意义上,可以说个体的活动是个体发展的决定性因素,没有个体的活动就谈不上任何发展。”^③

从影响人的身心发展的因素分析中,提出主体自身活动是主体发展的决定性因素的结论,这在学生发展的理论研究中是一个

① 现行教育学一般是从把“教育”当做是一种特殊环境的角度去肯定它在人的身心发展中的主导作用的。因此,这种看法将人发展的主要原因归结为外在的“特殊环境”。实际上,教育本身又是一种师生共同参与的特殊的活动。从作为一种特殊的活动来看,教育在人的身心发展中确实起着重要的作用。(参见南师大教育系编:《教育学》,人民教育出版社1984年版,第88页。)

② 参见凯洛夫主编:《教育学》,人民教育出版社1948年版。

③ 叶澜:《论影响人发展的诸因素及其与发展主体的动态关系》,《中国社会科学》1986年第3期。

重大的观念变革。因为在此以前很长一段时期,人们将外在的教育影响而非主体自身的活动看做是影响人的身心发展的最关键的因素。可惜这一重要的理论观念在教育实践中并未得到普通的贯彻落实,这表现在现行教育中,教师的作用仍然在教育过程中占据中心地位,学生的能动活动远没有引起人们的重视。其中原因虽有多方面,但与我们对这一问题的研究不够充分有很大关系。发现主体活动是影响人的身心发展的决定因素,这只能说是认识这个问题的开始。要全面地认识这个问题,就不能止于从影响人的身心发展的因素的角度去研究这个问题,而要进一步将人的能动活动当做人的身心发展的机制来研究,这包括应研究主体活动促进主体身心发展的具体过程和方式;不同类型的活动对于主体身心发展的特殊价值和局限性;为实现特定的教育目的和价值取向,应该组织什么内容和结构的学生活动;教育是怎样通过对学生能动活动的作用而影响学生的身心发展等等。如果在上述这些问题上没有具体的研究,那么关于活动在人的身心发展中的作用的认知仍就处于抽象和笼统,而难以被一般教育工作者所理解和接受,从而这种本应导致教育观念发生重大变革的“理论理性”就难于转变为“实践理性”。

本课题将人的活动与人的发展关系置于将学生培养成为活动主体的教育价值取向之下来研究。首先,我们要分析以活动主体作为教育目的的必要性、它的具体形态及其素质结构。然后将主体活动当作活动主体发展的基本机制,探讨主体活动促进活动主体发展的具体过程和方式;并进一步探讨不同形态的活动(书本知识学习、实物活动、交往活动)对于活动主体发展的价值、局限性及它们在活动主体发展中的关系。在此基础上,再研究教育促进活动主体发展的机制和过程。由于活动主体发展的机制在于主体自身的能动活动,因此,研究教育促进活动主体发展的机制关键就是要探讨教育如何作用于学生的活动,以促使学生作为活动主

体而得到有效地发展。探讨教育对学生活动的作用主要从两个方面展开：一是教育对学生活动内容的选择与组织；二是教师对学生活动的直接过程的指导。最后，针对制度化的学校教育中学生活动内容的偏狭和主体性的缺失，以及基于对学生生活中的活动的发展价值的认识，研究学校教育与学生生活的沟通及利用学生生活中的活动资源问题，以促进学生的全面发展。

这里尤其要说明的是，针对中国现实教育中普遍存在的以知识授受为本位的倾向，在研究中，作者有意识地突出了两点：首先，在教育价值取向上，我们强调，教育不仅要培养学生成为知识学习的主体，而且还要培养学生成为实物活动和交往活动的主体。第二，在活动主体的教育过程上，基于知识学习、实物活动和交往活动对于活动主体发展的价值及其局限性，以及从实现培养多种形态的活动主体的教育目的的需要考虑，我们强调不仅要重视学生的书本知识学习活动，而且要重视学生的实物活动和交往活动。因此，在研究的过程中，我们对教育的知识本位倾向进行了批判。但这里要特别声明的是，我们所批判的是以知识授受为中心、为惟一内容的倾向，以及由此导致的对学生的实际活动（包括实物活动和交往活动）的价值及其在教育中的地位的漠视；而不是批判知识学习或者简单否定知识学习对于活动主体发展的价值，只突出学生的实际活动的教育价值。在认识实际活动和书本知识学习在人的身心发展中的价值及其在教育中的地位的问题上，历来存在非此即彼的认识倾向，而我们需要的是—种整体的、辩证的分析思路。