

对教育 境界的探索

北京未来新世纪教育科学研究所 / 编

○○○
精品教育文丛

JINGPIN JIAOYU
WENCONG

远方出版社

40
7

99470

精品教育文丛

对教育境界的探索

北京未来新世纪教育科学研究所/编

远方出版社

责任编辑:奇铁英

封面设计:阿 兵

精品教育文丛
对教育境界的探索

编 者	北京未来新世纪教育科学研究所
出 版	远方出版社
社 址	呼和浩特市乌兰察布东路 666 号
邮 编	010010
发 行	新华书店
印 刷	北京市朝教印刷厂
版 次	2005 年 10 月第 1 版
印 次	2005 年 10 月第 1 次印刷
开 本	850×1168 1/32
字 数	5660 千
印 张	500
印 数	3000
标准书号	ISBN 7-80595-990-0/G·351
总 定 价	1250.00 元(共 100 册)

远方版图书,版权所有,侵权必究。

远方版图书,印装错误请与印刷厂退换。

前言

目前,世界各国都在根据时代变化纷纷进行教育改革,调整教育培养目标,在世界教育改革大潮之中,基础教育培养对学生显得格格外重要,从而对人才素质提出新的要求。

我国的教育正处于转折性的改革时期。改革的根本宗旨是全面贯彻党的教育方针,从根本上提高全民族的素质,促进社会主义物质文明和精神文明的建设。就中小学教育而言,改革的关键是转变教育思想,要面向学生,由“应试教育”转向“素质教育”,减轻不合理的过重的课业负担,使学生得以生动、活泼、主动、健康地全面发展。

要全面适应社会主义现代化建设的需要,提高教育的质量与效益,这就涉及到一些深层次改革问题,比如要进一步加强教育改革和发展的理论研究与实验等等。

基于此,我们编写了这套《精品教育文丛》丛书。本丛书分为二十个部分,《法制纵横》《法律常识》、《公关艺术》、《公关知识》、《教育史话》、《人生真谛》、《体育运动》、《外国节日》、《中国节日》和

《旅游怀古》等十本书力求科学性、准确性统一，力求立足于基础教育。《创造性德育的探索》、《对教学评价的探索》、《对教育创新的探索》、《对教育境界的探索》、《对农村教育的探索》、《对学校功能的探索》、《对责任教育的探索》和《教育产业化的探索》等十本书对于加强学术交流，全面开展教学改革，会起到很好的促进和指导作用。

《精品教育文丛》是为广大中学教师、中学生提供的一个全面的知识库和信息库。

我们衷心的希望广大读者取书中之精华，改变自己，完善自己！由于时间短，水平有限，条目多，疏漏和错误在所难免，望读者批评指正。

编者

教育的本质

目 录

教育的本质,什么是教育的本质,它的规定性,它主要回答教育是什么,教育与人类其他活动有何区别与联系,怎样看待教育在社会中的地位等抽象的教育哲学问题。对这一问题的学习和研究,将帮助我们形成正确的教育理念,从而以此为指导去处理各种具体教育问题	1
教育的目的	7
从人的生命视角看其对教育的选择	51
从教育目的看当代教育追求的理想人格形象	57
从人的本质到素质教育的本质内涵	65
人与教育环境共生意义的谋求	73
教育与社会相互关系	77
中国教育社会地位的演化	91
中国教育的未来发展趋势	105

(一)上层建筑说与生产力说

20世纪30年代初,斯大林《马克思主义与语言学问题》的发表,引起苏联教育界对教育本质的讨论。《苏联教育学报》杂志编辑部在该杂志中提出教育是社会上层建筑的观点,因而我国教育本质的讨论总结中提出教育是社会上层建筑的观点,我国教育本质讨论自一开始,就是围绕教育是不是上层建筑而展开的。



教育的本质

教育的本质,也就是教育的质的规定性。它主要回答教育是什么、教育与人类其他活动有何区别与联系、怎样看待教育在社会中的地位等抽象的教育哲学问题。对这一问题的学习和研究,将帮助我们形成正确的教育理念,从而以此为指导去处理各种具体的教育问题。

一、教育本质论争的各派学说

在教育史上,教育本质学说真可谓是各具机杼、蔚为壮观。多年来众多的教育本质学说不但积聚了复杂的学术文献,而且,每一种学说都有自己存活的机制。1978年,我国教育界开展了教育本质的讨论,大致有如下几种不同意见。

(一)上层建筑说与生产力说

20世纪50年代初,斯大林《马克思主义与语言学问题》的发表,引起苏联教育界对教育本质属性的讨论。《苏维埃教育学》杂志编辑部在讨论总结中提出教育是社会上层建筑的观点,因而我国教育本质的讨论总结中提出教育是社会上层建筑的观点,我国教育本质讨论自一开始,就是围绕教育是不是上层建筑而展开的。



上层建筑说从唯物史观出发,认为社会存在决定社会意识,在社会存在中,生产关系是社会生活中最基本和最原始的关系,它对整个社会生活,特别是对社会意识具有制约作用,教育属于精神生活,它是受经济基础决定的。经济基础的性质决定教育的性质,经济基础的变化,决定教育的变化。教育是通过培养人而为政治、经济服务的,它是一种专事培养思想品德、传递知识技能的工作,在整个社会结构中,是属于意识形态范畴的一种活动。

认为毛泽东在《新心主义论》中提出的一定的文化(当作观念形态的文化)与一定的政治、经济相互关系的原理,完全适用于说明教育与政治、经济关系。马克思、恩格斯、列宁都多次批判过教育可以“超阶级”、“超政治”的观点,因此,教育具有上层建筑的特点。

生产力说是上层建筑的根本分野。认为教育是生产力或基本上是生产力。这种观点认为,教育并不等同于上层建筑,教育内容中的自然科学就不属于上层建筑。教育与社会再生产之间,存在着本质的客观的联系,教育是劳动力再生产的手段,因而它是社会再生产的必要条件。从这个意义上来说,教育只不过是生产过程分离出去的一个独立的因素。因此,可以把教育看作是社会生产力。

作为有目的、有计划培养人的教育,是一种包括意识形态现象和物质现象在内的复杂的社会现象。在教育过程中不仅进行着精神生产,而且也进行着劳动力再生产。教育者的教育思想、受教育者获得的思想品德及知识技能属于意识形态的范畴;但教育者对受教育者所进行的培养教育工作本身,却是物质运动的过程。把这种与物质生产有着密切联系的劳动力再生产过程单纯看成是社会的意识形态,是不符合客观实际的。同时,生产力说认为教育与



生产力有着直接的联系,其联系的着重点在于生产劳动经验的传递和劳动力的再生产,教育变为直接生产力的过程就是教育本身。

(二) 双重属性说与多重属性说

双重属性说认为,教育是一种复杂的社会现象,教育的本质应是多质的、多层次的。教育的本质应是社会性、阶级性、生产性、科学性、艺术性等多种属性的统一。教育作为培养人的活动,与人的成长与发展有直接联系,也与生产力、生产关系有直接联系,还与上层建筑有直接联系。教育受生产力和生产关系制约,从来就有两种社会职能:一种是传授一定生产所要求的社会思想意识,具有明显的阶级性;另一种是传授与一定生产力发展水平相适用的劳动经验和生产知识,为发展生产力服务。教育本来具有上层建筑和生产力的双重性质,既不能简单地把它归之于生产力,也不能完全归之于上层建筑。它不像生产力那样仅仅表现为人们在生产活动中对自然界的联系,也不像经济基础那样在经济上为社会服务,更不像上层建筑那样以政治、法律等思想为社会服务。教育是通过培养人才来为社会服务的。教育的专门特点决定了它同社会生活的各个方面都有联系。既同生产力的发展有关,也同生产力关系有关;既同经济基础相联系;也同政治、法律、道德等上层建筑相联系;教育的本质是其社会性、生产性、阶级性、艺术性、社会实践性等的统一。教育的本质不是永恒不变的,随着社会的发展,它也在不断发展、更新它的形态,形成教育多质的、多层次的、多水平的本质属性。

(三) 社会实践活动说与特殊范畴说

社会实践说一开始是作为上层建筑说中“教育是一种社会意



识形态”的悖论出现的。此论认为教育的本质属性是培养人的社会实践活动。因为在认识实践的关系方面,人在社会实践中改造客观世界的同时也在改造主观世界。教育是一种独立的、基本的实践形式,蕴涵在实践中,其本质是实践的;在教育者与受教育者的关系方面,教育者作用于受教育者,实践在其中起着媒体作用;在思想品德形成过程方面,知情意行都是在社会实践中形成和发展的;在人的个性方面,遗传的素质只有通过社会生活的实践才能得到发展。认为教育就是根据一定社会的需要所进行的培养人的活动,或者是培养人的过程。人们在标明教育的本质属性时,基本上是从两个方面入手来讨论的。一是从教育者的角度来看,教育就是培养人、造就人、训练人的过程;一是从受教育者的角度来看,教育就是个体生长与发展的过程,是个体对生活的适应过程,是个体经验的积累与重新组合的过程,一句话,是个体社会化的过程。总之,对教育的普遍的本质的概括,都是教育者与受教育者活动的统一,都是教育者促使受教育者身心发展的过程。

特殊范畴说明明确地提出教育属于特殊范畴。他们认为教育从一产生起就和生产力、生产关系有密切联系;既是生产力的必要组成部分,又是维持生产关系的必要条件。它随劳动而产生,随社会的发展而不断发展变化。它有生产力的成分,但又不能完全归结为生产力;它和经济不完全是上层建筑。这样复杂的社会现象,不能简单地归之于生产力、经济基础或上层建筑的某一方面,而只能独立出来,作为一个专门的、特殊的范畴来加以研究。教育是特殊范畴,表现在“教育是传递人类社会生活经验的工具”上。

(四)相对说

教育现象的极其复杂性和教育本质观的大相径庭,使一些研



究者对教育有无普遍的、一贯的本质产生了怀疑。有论者对教育本质作了如下说明：对教育是不是纯粹的上层建筑、是不是纯粹的消费部门、是不是生产部门、教育劳动是不是生产劳动，等等，如果超时空地加以肯定或否定，都是不符合实际的。我们应该记住列宁的话：在分析任何一个社会问题时，马克思主义理论的绝对要求，就是要把问题摆到一定历史范围之内。要揭示教育的本质，不但要从教育与社会诸要素的关系中去寻找，更重要的是要从动态的角度，把教育本质的变化同社会经济发展阶段相联系，将之作为一个自然历史过程来认识，而不是将之作为一个静止的、孤立的概念来理解。教育本身客观地包含着生产力与上层建筑这两个方面的因素，只要标明一定历史条件下的教育是生产力因素占支配地位还是上层建筑因素占支配地位，教育的本质也就清楚了。

二、教育本质的理性探讨

（一）前提：明确教育的范围

任何一项科学研究，总是以一确定的研究对象为前提的，明确研究对象及范围，应当成为科学研究的基础。人们相互之间就某一事物进行探讨，则该事物对所有的研究者来说应当是同一的，否则缺乏起码的探讨基础。保持研究对象的同一，是逻辑学同一律的基本要求，我们研究教育本质也应当遵循这一要求，但在教育本质研究中恰恰存在着违背同一律的现象。



(二) 基础: 本质概念的界定

探讨的问题既然是教育本质,首先得弄清楚所谓本质的含义;如果尚未弄清便探讨教育本质,必然会带有很大的盲目性,很难从经验描述层次上升到理性判断层次,结论也就难免肤浅、片面乃至谬误。本质尚未界定,又何以界教育本质?各派学说之所以出现这样那样的偏颇,原因正在于此。可见,本质是进入论题的入口和通道,是打开教育本质奥秘的钥匙。

(三) 途径: 方法论的探讨

确定了事物的研究范围、对象,能在一定程度上保证认识的明确性、清晰性,方法应变得尤为重要了。目前,对教育本质探讨的方法主要有两种,它最终可以把教育本质问题的理论观点分成两类。第一类,归属说、功能说或外部属性说。该类观点主要包括教育本质的生产力说、上层建筑说、双重属性说、多重属性说、相对说等。第二类,内部属性说。主要包括教育本质的特殊范畴说、社会化说、个性化说、培养人说、传递说等。

人们在教育本质问题上的种种分歧并不奇怪。实际上,如何理解和把握教育的本质,一直是教育史上长期争论不休、并将继续持久争论下去的永恒的教育理论难题。围绕教育本质的抽象争论,根源于社会历史的演进和教育在社会发展中地位的变迁,同时这种教育本体论的深层研究,又不断深化着人们对教育的新认识。在不同时代和不同社会文化背景下,围绕教育本质的争论是以不同形式表现出来的。因此,随着教育的发展和社会的进步,人们对教育本质的认识将越来越深刻、越来越全面。



教育的目的

一、教育目的概述

(一)教育目的的界说

1. 教育目的的概念

所谓“目的”，乃是人对于他所希望达成或获得的活动结果的一种主观上的设定。人类实践活动与动物本能活动的根本区别之一就在于有无目的性。

马克思曾经说过：“蜘蛛的活动与织工的活动相似，蜜蜂建筑蜂房的本领使人间的许多建筑师感到惭愧。但是，最蹩脚的建筑师从一开始就比最灵巧的蜜蜂高明的地方，是他在用蜂蜡建筑蜂房以前，已经在自己的头脑中把它建成了。劳动过程结束时所得到的结果在这个过程开始时就已经在劳动者的表象中存在着，即已经观念地存在着。”

教育目的是教育主体对于其所希望达成的结果的设定，具体说来就是教育活动所要培养人才的总的质量标准和规格要求。由于教育目的要回答的是教育要培养什么样的人这样一个根本问题，所以教育目的是整个教育工作的核心，也是教育活动的依据、



评判标准、出发点和归宿。

教育目的有广义和狭义之分：

广义上是指人们对受教育者的期望，即人们期望受教育者通过教育在身心诸方面发生什么样的变化，或者产生怎样的结果。只要孩子受教育产生了一种期望，这种期望就是教育目的。

狭义上国家对教育什么样人才的总的要求。政府、国家对教育提出的总的教育要求。

教育活动有广义与狭义之分。所有能够传递人类生产、生活经验和精神文化的活动都是(广义的)教育。学校教育(狭义的)产生以前，人类的教育本来是与生产、生活一体的。人类最早的教育也是有一定的意向性的。这种意向性就包含了早期人类的教育目的。可以这样说，目的性是人类的“类特性”之一，教育目的则是人类文化自觉的标志。狭义教育与广义教育的相同点在于它们都有目的性，不同点则在于学校教育具有的目的性更强。这表现在以下几点：

(1)学校是专门的育人机构，是人类文化发展和教育经验积累到一定程度的产物。它在规划和从事教育活动时，会比一般经验性的教育活动对教育目的有着更多的关注和反思。

(2)学校教育工作者比一般的教育工作者具有更高、更专门的教育素养，其中包括较高的对于教育活动目的的设定、反思与理解能力。因此学校教育工作者能够更加自觉地按照教育目的办事，对于偏离教育目的的现象也会迅速、自觉地采取措施予以纠正。

(3)在设定的程序上，国家或学校在学校教育目的上会有较为全面的考虑。学校的教育目的会更自觉、精确和全面地反映社会和时代的要求，更自觉地反映一定的教育理想，特别是会充分反映教育规律和教育对象身心发展的实际，比之一般的教育目的更具



科学性、预见性和有效性。

换句话说,教育目的可以分为社会的教育目的和个人的教育目的两类。社会的教育目的主要反映社会对于教育系统的总要求,要求教育为一定社会的政治、经济和文化及其发展服务。个人的教育目的则要考虑教育对于个体身心发展的促进,要求教育为个人的全面和自由的发展以及未来幸福生活的目标服务。教育的社会目的与个人目的应当是相互联系的两个方面,它们共同组成完整的教育目的整体。有效的社会教育目的必须通过个人教育目的的实现而实现。反之,有效的个人教育目的也必须考虑到社会教育目的,以社会教育目的为设定和实现的前提。孤立或割裂两者的关系,就会形成片面的教育目的,乃至导致整个教育观念上的社会本位或个人本位。所以,在教育目的的设定过程之中,应当充分考虑社会目的和个人目的的统一;在实际的教育活动中,则应在鼓励教育对象具有个性自由和全面发展的同时,注意引导这种个人发展与社会发展的需要相结合。

对教育目的要有一个正确的理解,还必须将教育目的与教育目标、教育方针等概念作认真的比较和辨析。

(1)教育目的是各级各类教育培养人的总的质量标准和规格要求,而教育目标则是不同性质、不同层次和不同专业学校教育所要完成的具体任务,甚至可以是每一个具体教育活动的具体目标。教育目的必须集中反映时代、社会和个体发展的总体要求,是教育的最高理想的体现,具有一定的终极性;教育目标则是教育活动的具体努力方向,因学校与专业性质的不同而不同,因教育阶段、对象的不同而不同,也因课程的不同而不同。也就是说,具体教育目标的制定既要考虑教育目的的总要求,又要考虑具体学校教育的任务和特点,考虑特定教育对象的身心特点和知识水平。任何终



极性的教育目的都必须转化为一系列具体的教育目标才能避免流于空泛;而若每一个具体的教育目标不与其他平行的教育目标以及其上位教育目标一起联系起来,并且最终与教育目的相联系,则一个个具体的教育目标也会因失去整体性而流于琐碎,失去其意义和存在的价值。

英国教育哲学家皮特思曾经认为,教育理论上许多有关教育目的的论争其实不是目的之争,而是“程序原理”之争。细究起来,思想家们那些抽象的终极目的往往“大同小异”,不同之处实际上只在于实现这些目的的程序和方法。因此,教育家们真正应当关切的是如何达成教育目的的“程序原理”。在这里,我们不妨可以认为:注意教育目的在教育目标上的落实是重要的“程序原理”之一。当然,这决不意味着教育目标可以取代教育目的。

(2)教育方针是教育目的的政策性表达。但是由于教育方针往往是一个国家教育工作总的要求,所以它还要特别反映一个国家教育的根本性质、总的指导思想和教育工作的总方向等要素。同时,教育方针具有政策的规定性,在一定时期内具有必须贯彻的强制性。其反映的教育目的也当然具有某些规定性或强制性。这与教育理论和实践所要不断进行客观探讨的教育目的也有很大的不同。

教育目的是全部教育活动的主题和灵魂。英国教育学家约翰·怀特在谈到形形色色的教育目的之后说:“除非教育工作者对这些教育目的一清二楚,否则他们培养出来的人才质量肯定会受损失。”

2. 教育目的的意义

(1)教育目的是一切教育工作的起点和归宿,制约着教育活动的全过程。(2)教育目的是整个教育工作的基本方向,对教育活动



起着定向的作用。(3)教育目的是评价教育质量最根本的标准。

(二)教育目的的层次

教育目的表现为各级各类学校不同的目标类型。教育目的包含着四个层次：

第一个层次：最高教育目的(国家的或思想家理想中的)

第二个层次：培养目标(各级各类学校的)教育目的在各级各类学校的具体化。

第三个层次：课程目标(各学习领域和科目的)教育目的的进一步具体化，落实在课堂教学当中。

第四个层次：教学目标(具体教学过程中每一节课的教学目标)

教育最终目的的实现是通过老师每一堂课的目标完成而完成的。

四个层次由上往下看，是总的教育目的的一步一步的具体化。从下往上看，是具体教育目的的一步一步抽象化。

(三)教育目的的社会制约性

任何国家，任何时代的教育目的，都必需是这个国家、这个时代发展的需要。社会的发展水平决定了教育目的。

中国封建社会提出：格物、致和、正心、诚意、修身、齐家、治国、平天下和士。

古希腊：成长为有教养的人；斯巴达，培养武士。洛克：提出绅士教育目的。

一定历史时期内的教育目的和国家发展现实相适应的。教育目的受制于一定社会的政治经济以及整个社会的发展水平，