

走向“整体人”的教育

——人学视野下现代教育路向之探索

曾水兵 著



Zouxiang Zhengtiren De
Jiaoyu

中国社会科学出版社

走向“整体人”的教育

——人学视野下现代教育路向之探索

曾水兵 著



Zouxiang Zhengtiren De
Jiaoyu

中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

走向“整体人”的教育:人学视野下现代教育路向之探索 /
曾水兵著. —北京: 中国社会科学出版社, 2012. 11
ISBN 978 - 7 - 5161 - 1277 - 9

I. ①走… II. ①曾… III. ①教育改革 - 研究 - 中国
IV. ①G521

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 191566 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 宫京蕾
特约编辑 周小丽
责任校对 韩海超
责任印制 李 建

出 版 中国社会科学出版社
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号 (邮编 100720)
网 址 <http://www.csspw.cn>
中文域名: 中国社科网 010 - 64070619
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京奥隆印刷厂
装 订 北京市兴怀印刷厂
版 次 2012 年 11 月第 1 版
印 次 2012 年 11 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 11.5
插 页 2
字 数 210 千字
定 价 35.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社联系调换
电话: 010 - 64009791
版权所有 侵权必究

江西省高校高水平学科“教育学”建设成果

前 言

用“话语纷呈”来形容当今中国教育理论的现状是当之无愧的。当今中国教育研究者正面临一个前所未有的发展机遇，一方面是学术环境的日益宽松和自由，另一方面是不断深入的教育改革实践对教育理论研究的依赖和热情。学术自由精神解放了教育研究者思想，激发了他们的主动性和创造性，而丰富的教育改革实践为教育理论研究者提供了前所未有的机遇和挑战。近年来，各种教育思想纷呈出现，有自由主义的，也有浪漫主义的；有马克思主义的，也有后现代主义的。理论上的交锋，观点上的争鸣，思想上的碰撞，共同催生了中国教育学发展史上“百家争鸣，百花齐放”的繁荣景象。理论上的繁荣也为学校教育改革带来实践上的丰富，被冠以各种新名称的教育改革实验在各地纷纷兴起。生命教育、创造教育、闲暇教育、赏识教育、超越教育、情感教育、快乐教育，等等，以及完全由西方引入的多元智能、建构主义与后现代主义等，各种新概念、新名词陆续涌现，并逐渐深入到基层学校的教师与学生。全新的理论活跃了广大教育工作者对当前教育弊端的反思，丰富了他们的理论视野，切实从教育实践层面上推进了当前教育改革向深入发展。

然而，在一派“繁荣”的背后，我们遭遇到意想不到的困惑。显然在话语纷呈的现实面前人们感到非常迷茫，我国著名学者杨东平先生曾在中国青年报撰文指出：“目前见诸于文字的教育理论据说有 658 种，像情感教育、素质教育、应试教育等，但真正能够用于指导教育实践并改变教育现状的理论却非常匮乏。”当今最先进的教育理念是否就是最适合的教育理念？从西方引入的教育话语能否解决我们自己的教育现实问题？在当今“新儒学”和“新国学”热潮中提出教育学向传统学习运动，能否拯救教育面临的危机？用“快乐教育”是否就能给学生快乐？用“尝试教

育”是否就能给学生信心？用“情感教育”是否就能给学生以幸福？遗憾的是，在纷纷扰扰的各种教育声音中，面对这一连串的问题，我们变得更加迷茫。

教育是价值关涉活动，教育改革是人们按照自己价值标准促使教育从实然到应然的转变过程。好的教育是人们在观念上对理想教育的体现，也是人们教育实践上的目标追求；既有现实的超越性，也有实现的可能性。什么是好的教育？好的教育的标准是什么？怎样去推行好的教育？是摆在当前教育理论和实践工作者面前不能回避和必须解决的问题。在冠之五彩斑斓的所谓先进理论的教育改革中，我们需要对自身拷问——是否是真正从教育本身立场上来看问题？人是教育的出发点，也是教育的最终归宿。这一命题是任何人都不会反对的，而且任何一种理论和实践的主张也都是从这一命题出发的。然而，看上去非常明确而又合理的命题，恰恰是问题的症结所在。同样是从此一命题出发，不同的视角关照人之本意，却可能导致决然不同的教育实践。当代学校教育所谓的以人为本，更多是指功利的人、抽象的人，或者是非现实关照下的人。因此，很多标榜着以人为本、以人为目的的教育结果并不是以人为本。反观我们今天的改革，有多少是或者只是为了某种功利的目的而追赶理论的时髦？那些标榜着促进学生全面发展旗号的教育改革有多少是掩盖着部分人目的的成人游戏呢？因此，快乐教育并不能为学生带来快乐，尝试教育并不能为学生带来信心，而情感教育也不能为学生带来幸福的体验。教育纯粹成了社会工具，而遗忘了对儿童现实生存状况的关照。个人成为外在工具，忽视个体自主性和完整人格的培养，人的生命的完整性日益丧失，人的精神世界、价值理性逐渐缺失。这样的背景之下，因为其工具性，即使冠之为“创造教育”或者“尝试教育”，结果也难以为学生带来创造和信心。而我们所追求“以人为本”的发展，结果能带来人的真正发展吗？

现代教育的问题归根结底是人的问题。作为教育理论研究者，我们必须回到教育问题的根——当代复杂生存境域中的人的反思——去裁量教育的现实。新加坡总理李显龙在就职演说中提到一句话：“把教育还给教育。”这里的教育显然是从国家决策者的角度而言，顺着这个思路，我想进一步推移到我们的教育研究领域，我想提出的是“把真正的教育研究还给人”，也就是回到人——这个本原点去思考我们的教育研究。我们之

所以面临教育理论的困境，根本原因在于，我们没有从教育的本源问题——人的问题，并从当代社会现代性转型的大背景下寻找理论研究的出路。教育文化的转型关键在于“人”的观念转型，我们认为，我们的教育理论研究要回到鲜活的教育实践中去，要回到教育的对象——处于一定生存境界的人上来，从教育引导人的生存意义、提升人的生存境界本真含义去寻找，而不是相反，重教育技术性和工具性，轻视教育属人性，使教育走向自己的反面，丧失其育人的本真。本书正是从教育的根本问题——人的问题这一视角，对当代“什么是好的教育”这一命题的尝试性回答。

目 录

第一章 “人”的观念——教育理论与实践探索逻辑起点	(1)
一、认识人是教育实践的前提与基础	(2)
二、认识人是教育理论建构的基点	(5)
三、“人”的观念与教育	(8)
四、本书的研究思路与框架	(13)
五、理论基础与研究方法	(16)
第二章 教育的现代性之殇与“人”的观念危机	(18)
一、教育之殇：面对桀骜难驯的现代性“猛兽”	(18)
二、教育现代性危机的后果：教育价值的断裂	(31)
三、教育现代性危机的根源：人的“观念”危机	(40)
第三章 单向度“理性人”及其走向“整体人”的批判拯救	(48)
一、“理性人”观念及其教育思想的历史回溯与反思	(48)
二、“理性人”观念在现代教育中的表现	(62)
三、趋向“整体人”观念的尝试：对现代教育中“理性人” 观念批判与拯救	(66)
第四章 批判的批判：马克思主义实践论视阈下“整体人” 观念	(87)
一、人学范式与人的本性	(90)
二、从本体论人学范式到实践论人学范式	(93)
三、实践论视阈下“整体人”观念及其存在形态	(101)
第五章 “整体人”观念视野下的教育内涵与价值	(112)
一、关于教育为何的前提之问	(112)
二、促进人的内在整体性发展的交往实践活动	(114)

第六章 “整体人”观念视野下教育的另一种特性	(128)
一、人的非确定性与教育的尝试性	(128)
二、人的复杂性与教育的开放性	(132)
三、人的关系性、差异性与教育的情境性	(134)
四、人的生成性与教育的创造性	(136)
五、教育的科学性与艺术性	(137)
第七章 “整体人”观念视野下的教育实践立场	(140)
一、教育的“生命”立场	(141)
二、教育的“生活”立场	(145)
三、教育的“对话”立场	(154)
四、教育的“终身化”立场	(162)
参考文献	(166)
后记	(174)

第一章

“人”的观念——教育理论与实践探索逻辑起点

永远意欲着和期待着，思考着和想象着，感觉着和信仰着，为自己的生命担忧着，在这些活动中，他不断认识自身的完美性与达到它的可能性之间的距离。

——普列思纳

人作为一种意识的存在，无时无刻不在叩问自我。远在天真烂漫的童年时代，他就在爱琴海之滨的古希腊阿波罗神殿的石柱上篆刻了“认识你自己”的箴言，人类将投注的目光从天上拉回人间，面对宇宙与物质的探索转向人类自身的解码：人是什么？这一古老的斯芬克斯之谜便成为一代又一代智者哲人的苦苦探索和不懈追求，人类的历史就是一部对自身探究、考察、反思的历史。“人的问题，永远是一个刚一解开，而又立即重生的谜；然而，人的历史便是这样一个无穷无尽的求索的过程。”^① 人的这种理智上求索的困境就类似于加缪描述的古希腊神话中巨神西西弗斯的处境，有一种加于他之上的永远的苦役，他一次次把巨石推上山顶，巨石一次次滚落下来。因为人是一个永远开放的谜，这注定是个永无休止的过程。但是人类正是在这种类似西西弗斯式的求索过程中，创造了历史，创造了文化，也创造了自身。正如卡西尔所认为：“人被宣称为应当是不断探究他自身的存在物——一个在他每时每刻都必须查问和审视他的生存状况的存在物。人类生活的真正价值，恰恰就在于这种审视中，存在于这种对人类生活的批判态度中。”^② 在许多现代西方哲学家看来，现代人的痛苦和不安与其说是缺少知识而未能洞察客观世界的奥秘，不如说是人对

① 曲炜：《人格之谜》，中国人民大学出版社1991年版，第1页。

② [德]卡西尔：《人论》，甘阳译，上海译文出版社2004年版，第9页。

自身认识未达到全面和深入的程度，这当然也同样是当代教育面对的一个难题，教育的困惑本质上是来源于人自身的认识困惑。任何一个新的教育历史时期的到来，都是一个更新的“人的发现”时期，也就是进入到一个深入的人的自我觉醒和自我发现时期。

一、认识人是教育实践的前提与基础

人的自我认识不仅仅与人的自我完善和发展分不开，与教育也分不开，“人类的自我认识不仅涉及人的生活及世界，人的价值与意义，人的现实和未来，而且也试图揭明人所具有的潜能、人的理性及智慧，这是教育发生及进行的基础。”^①教育是属人的活动，教育的基本问题是人的问题，在实践上，对人的认识影响到培养什么样的人以及以何种方式去培养人的问题；在理论上，对“人之所以为人”的回答左右、制约着实然的教育理论形态，规范着应然的教育理念。事实上，早在四百多年前的夸美纽斯就这样表达过“认识你自己”这句箴言之于教育之意义：“愿这不是刻在庙宇的门上，不是刻在书籍的封面上，不是刻在一切人们的舌上、耳里与眼里，而是刻在他们的心中！愿它为一切教育人的人所做到，使他们能去领略他们的工作和他们自己的美德的高贵，使他们能用尽方法去图他们的神性的完全实现！”^②夸美纽斯满怀激情地道出了教育的真谛——认识“人”，这一黄金准则到今天仍然在启示着我们：真正的教育者要怀着对人的自身奥秘探索的精神从事自己的事业，这样的教育才是真正的“人”的教育。

教育需要培养怎样的人？教育应该采用什么样的方法和途径？这些问题都是建立在对“人”的认识基础之上的。要使“人”的教育得以顺利展开，其前提是对“人”的充分理解。因此，认识人是教育的本有之意。在《忏悔录》中，卢梭说过这样一句话：人类各种知识中最有用而又最不完备的，就是关于人的知识。我们可以说在教育中，最不完备而又迫切需要了解的知识也是关于人的知识，我们甚至可以说一部教育发展史就是

^① 金生铉：《理解与教育》，教育科学出版社1997年版，第8页。

^② [捷]夸美纽斯：《大教学论》，傅任敢译，教育科学出版社1999年版，第2页。

一部人类的自我认识史,教育的进步体现了人的自我认识的进步。教育的奥秘在于人,理解教育必须首先要认识人。古希腊哲学家赫拉克利特认为,“不先研究人的秘密而想洞察自然的秘密那是根本不可能的”。同样可以说,不研究人的秘密而想洞察教育的秘密那也是根本不可能的。对此,教育家福禄培尔这样说过:“只有对人和人的本性有了彻底而充足的认识,从而得出教育人所必需的一切知识,才能使教育开花结果。”^①而里博尔就表达得更为直截了当:“倘若要问某人‘什么是教育’,也就等于问他‘什么是人’。”^②因为教育的问题,说到底就是人的问题,人的存在是教育存在的前提。具体而言,教育的世界是人的世界,教育是属人的,教育活动是一种人为的和为人的社会实践活动,它在本质上就是人类自身的一种再生产活动,或者说是促进人的自我发展与自我完善的实践活动,也就是人的自我建构活动。^③教育一定程度上取决于对人自身的理解程度,人的自我认识制约了教育的发展。同时,教育也在促进着人的自我认识与理解程度和水平的提高。因此,教育对人的建构既要以人类的自我认识为依据,又要以人类的自我认识为目标。可以说,没有人也就没有教育,而没有对人的正确认识也就无法开展正确的教育活动。只有对人的秘密有所了解之后,人们才有可能去制订正确的教育目标,采取正确的教育原则,选择合适的教育手段。一句话,只有正确理解人,才可能有正确的教育实践活动。

首先,教育促进人的可能性发展,而这种可能性发展是建立在人性认识基础之上的。如果人性是不变的,那么,就根本不要教育了,一切教育的努力都注定要失败了。著名教育人类学家博尔诺夫认为,人在本质上是一种可教养的生灵,教育在解放儿童所具有的创造力的时候不能摆脱各种客观力量的束缚,对于个人发展与客观力量的约束他作了这样的表述:“独立的教育学是这样来解决这种矛盾的,即把其目标放在主观方面,始终关心人与人性,但它知道,只有适应客观质量才能获得主观质量。只有通过接受源于人的、包含伟大心灵的容量与形式的各种伟大的客观形式,

① 张焕庭:《西方资产阶级教育论著选》,人民教育出版社1996年版,第312页。

② 转引自〔法〕G. 米亚拉雷等《教育科学导论》,思穗、马兰等译,教育科学出版社1991年版,第30—31页。

③ 参见岳伟《人:哲学与教育学的契合点——关于教育学为什么需要哲学的思考》,《教育研究与实验》2005年第3期。

主观形式才能形成。”^① 因此，教育不能超越人的现实特性而去建构人的乌托邦，即无法企及的目标。如何去充分挖掘人发展的可能性以及促进人的发展，前提就是要认识人性、理解人性。“我们考察‘什么是教育’的问题，还必须以人的自然为起点，而非本末倒置。教育虽然是一个‘教’、一个‘学’字，但教育的最大秘密，仍然深藏于人性之中，以及培养具有什么样人性的人之中。”^② 教育的秘密其实就是人的秘密，教育建立于对人的认识和看法之上。正是基于对人的“自然”的不同认识，才有了不同的教育目的，以及不同的教育方法和手段。人如何去教育怎样去教育，取决于人的行为选择，而如何去作出行为和选择，又取决于对人的认识和理解，也就是对“什么是人”和“人是什么”的认识深刻影响到人的教育行为与选择。不管是教育体制、教育手段或教育方法，其底层的东西应该是人性，人性是教育体制存在和发展的基础，也是教育手段或教育方法选择的内在依据，对人的认识是教育的预设前提和逻辑起点。

其次，人不仅仅是教育的起点，人也是教育的最终归属。“教育是一种人类自身再生产，是促进人的某种素质向某种方向和水平发展的一种最有效的捷径，是个中性的具有着普适价值的社会活动。”^③ 我认为这种普适的价值就是促进人类物种的延续，优化人类生存方式，增进人类福祉。但是教育的这种普适价值的实现也是建立在对人自身认识之上。因为人总是按照自己理想人的模式去培养人，教育的目的总是蕴涵着人对自身的期望，人的自我认识对教育起着价值引导的功能，“（人的）观念的理想的真实就成为一种绝对的价值，它在教育运动中，在训练儿童的过程的不断运用中，一直承担着对实践的普遍修正”。^④ 一切教育活动的基础均在于理想的人的形象，因为如果“没有某种关于受过教育的人的理想，就无法从事教育”。^⑤ 理解教育的本质，前提问题是理解人的本质特征。在不同的时期，人们对教育理想目标追求会不一样，这是因为对人的本质理解

① [德] 博尔诺夫：《教育人类学》，李其龙等译，华东师范大学出版社 1999 年版，第 9 页。

② 渠敬东：《现代社会中的人性及教育——以涂尔干社会理论为视角》，生活·读书·新知三联书店 2006 年版，第 6—7 页。

③ 王逢贤：《优教与忧思》，人民教育出版社 2005 年版，第 7 页。

④ [德] 胡塞尔：《现象学与哲学的危机》，吕译译，国际文化出版公司 1988 年版，第 157 页。

⑤ 瞿宝奎：《教育目的》，人民教育出版社 1989 年版，第 449 页。

不一样。剥削阶级教育从其阶级利益出发，使大多数人成为少数人的工具，宗教教育从神的旨意出发，人成了上帝的奴隶。如果把自由生成看作人的本质与品性，人的自由发展毫无疑问就成了教育的基本追求。而如果把人看作是某种预成的设定，看成是实现某种手段的工具，教育就成了培养工具的手段，成了物品的加工机器。再具体而言，对教育所要培养目标的规格、层次、水平也都是建立在对人的理解之上的。

如上所述，人是教育出发点和归宿点，教育是从对人的把握和理解开始的，例如对人性的看法，对人的可塑性的判断，对人的能动性问题的认识，这些都是教育的前提与基础，而前提认识的改变将会带来整个教育观念及其行为的变化。因此，对人的理解和把握决定了人们对教育的观念和态度、方法以及行为，教育的偏差（即教育偏离了人的目的）在某种程度上就在于我们对人的理解上的偏差，甚至我们可以说“认识人”是把握教育问题的一把钥匙。

二、认识人是教育理论建构的基点

人的自我认识不仅仅是教育实践活动的前提和起点，也是教育理论建构的前提条件和理论基础。德国文化哲学家卡西尔在他的一篇著作开篇写道：“认识自我乃是哲学研究的最高目标，这看来是公众认可的。在各种不同哲学流派之间的一切争论中，这个目标始终未能被改变和动摇过，它已被证明是阿基米德点，是一切浪潮的牢固不可动摇的中心，即使连最极端的怀疑论思想家也从不否认认识自我的可能性和必要性。”^① 社会科学的一切领域都离不开对人和人性的认识，对人和人性的解读是社会科学各个学科最基本、最本质、最重要的任务。同时，从不同角度、不同层次对人和人性的解读，也是社会科学各个学科得以形成、发展的根本依据。哲学社会学探究如此，教育理论的探究亦如此。教育的对象是人，人的存在是教育的前提。教育所有问题归根结底是人的问题。可以说人的概念也是支撑教育理论的阿基米德点。正如邓晓芒所认为的：“任何一门科学理论

^① [德] 卡西尔：《人论》，甘阳译，上海译文出版社 2004 年版，第 3 页。

体系的深层都存在着一定的哲学基础，而这一哲学基础的核心就是对人以及人与自然、人与人之间关系的根本看法。教育理论是研究人的教育实践活动，对人的这种实践活动中的地位，以及这种事件活动过程中主客体互动模式的理解、建构和规定，对整个教育理论体系大厦都有着深刻的影响。”^① 我们认为这样的论点是非常恰当的。教育学是成人之学，教育学以塑造与引导人的生存方式和丰富人的生存本质为自己的使命，毫无疑问，整个教育学理论体系都是建立在“人”的根本看法的基本理念上，“人”是建构整个教育学大厦的根基。换言之，教育学是各种“人学”的会饮之处。人是教育理论之“根”，教育学理论就是扎根于“人”的土壤中之树。

我国著名教育学者叶澜也曾经这样表达过：“就教育学而言，我以为学科发展的内在核心问题是对‘人’的认识。教育学基本理论的突破，需要从对‘人’的认识的反思开始。从宏观功能的角度看，任何时代的教育都是社会更新性再生产与人类发展的历史的具体统一，它集中反映在不同历史时期社会对人的发展的要求和人对自身价值的追求上。从具体实践的角度看，教育是直面人、通过人和为了人的一种独特的社会事业，人既是教育的直接对象，又是教育过程的重要构成，还是教育成效的终极体现。因此，无论是对教育的宏观策划，还是各类教育实践的进行，都不可能没有对‘人’的认识的支撑。因此，在理论上，‘人’的问题，既是教育学必须回答的前提性问题，又是教育学建构中不可或缺的核心问题。在一定意义上可以说，有怎样的‘人’的观念，就会有怎样的教育学理论。”^② 叶澜先生抓住了“人”这根主要轴线，指出了历史上教育变革的根本点，以及当代教育学建构的核心所在，那就是反思对人的认识。

就教育学学科的发展来看，其历史变革也是建立在对“人”的根本看法之上的。自从夸美纽斯创立教育学以来，经过康德、赫尔巴特的发展，然后是拉伊、梅伊曼的实证的、科学教育学的确立，再到杜威的生活与实用主义教育，作为一门科学的教育学发展到今天，一直处于变革、转型与重构的过程。

夸美纽斯在《大教学论》开篇就借用神谕和圣经的口吻提出了一个

^① 邓晓芒：《教育的理念》，《高等教育研究》2000年第4期。

^② 叶澜：《教育创新呼唤具体个人意识》，《素质教育大参考》2003年第4期。

颇具人文主义色彩的命题：“人是造物主中最崇高、最完善、最美好的。”（夸美纽斯：《大教学论》，第15页）夸美纽斯坚信人天然具有“善的天赋种子”，也就是人先天具有智慧之根，这意味着，获得有关万物的知识，就是人的自然本身。就此而言，人是上帝的形象，因而人自然成了一个宇宙，宇宙在自然的每个方面和人类的每项活动包括教育活动，其基础是同一的；确切的教学顺序应该模仿自然，既然自然在其作用方面是相同的，所有的科学、艺术、语言都应该采用同样的方法。正是建立在这样一种宗教人文主义人学观念之上，夸美纽斯确立了现代教育的秩序，建立了各级教育系统，创立了班级授课制度，标志现代教育学的诞生。只是我们要认识到的是，夸美纽斯确立的教育秩序是根据他所理解的“人”的自然秩序。赫尔巴特1806年发表《普通教育学》，其重要目的之一就是创立一门“科学教育学”，我们至今都把它作为科学教育学的起点。与夸美纽斯的人具有天赋种子观点不同的是，他相信“人的自然不是先天在的，而是一种藉由社会构造出来的存在样态”，认为“教育学以学生的可塑性作为其基本概念”，并特别强调“通过教学来进行教育”。赫尔巴特教育理论赖以存在的是“社会人”的观念。杜威则强烈反对赫尔巴特的这种教育学，强调个人在社会中的全面生成，提出“教育即生活、教育即儿童的自然生长、教育即儿童经验的持续不断地改造”的命题。与夸美纽斯和卢梭所认为的人的自然性生长不同，也与赫尔巴特所认为的人的社会构成不同，杜威强调的是人在社会的相互作用下经验的生成。我们可以把杜威的人性假设概括为“经验人”。杜威关于人性、教育过程以及民主主义理想的概念都是相互联系的。20世纪初的实验主义教育学力图突破以往思辨为主导的认识方法，把教育的对象——人，看作是具有复杂心理活动的生物体，主张用自然科学实验方法对儿童进行生理、心理的实验和测试，这种建立在“生物人”假设的教育研究的探索突破了思辨为主导的教育研究传统，强调人的生物性的一面。20世纪以来，对于教育活动的研究已经不再固封于“教育学”的教育基本理论范围，作为教育学的理论基础例如社会学、政治学、心理学、人类学、政治学、统计学等理论和方法在教育学研究中得以广泛展开，不同理论的移植和方法的应用，教育社会学、教育经济学、教育政治学、教育法学、教育测量学等学科确立起自己的理论框架和基本位置，教育学从单数走向复数。教育学从单数到复

数的变化实质上反映了对教育研究方法的多样化，而研究方法的多样性又源于不同的人性假设。复杂性视角看待人带来教育观念的变革。教育理论史的发展证明，每一次教育学理论的发展实质上就是人的发现的结果。

从横向来看，教育学一直处于派别纷争的状态，很难找到一个能够真正去统领一个时代的教育学。教育学历史的变革和派别的纷争，其基本根源是什么呢？有学者认为，古今中外教育学发展历史上的重要流派纷争和时代性的转换，都以对“人”的认识的重大区别和变化为标志。“即使对教育史作粗略考察的人也不会忽视这一点：关于人的本质、人的命运、人的行为能力和目的以及人的发展规律等见解从一开始就对教育思想有着重要作用，不管教育工作者和教育理论家是从宗教、神学、哲学或其他科学和社会生活中接受这方面学说的，还是从其本身经验和独立思考中获得这方面认识的。人们可能会同博尔诺夫一致地相信：每一种教育学体系都产生于‘某种关于人的完全确信的观念’，这种观念乃是‘产生一切个别思想并使他们相互联系在一起’的统一的中心；关于人的这种观念是深入探索教育学学说各种细节‘很灵的钥匙’，并在某种程度上了解它们纯正风格及其相互关系的内部必然性‘很灵的钥匙’。”^① 教育学的产生和发展是建立在人的认识的基础上。当我们去回顾教育学发展历程的时候，发现历史确实如此。在中外教育历史上，教育思想和观念随着时代发展而不断变化，甚至在同一时代教育思想也是派别各异。但是有一个共同点就是，不同的教育思想总是以“人”为内核，围绕人进行阐发，而对人的不同理解便形成了不同的教育思想和主张，每一次教育理论的突破实质上就是“人”的重新发现的结果。

三、“人”的观念与教育

人的自我认识推动着人的自我完善和发展，是教育理论与实践的前提和基点。人作为一种意识的存在，在生产与生活实践中逐渐形成了对自己清晰的整体性“图像”，这种关于人的整体性“图像”经过系统化和理论

^① [奥] 茨达齐尔：《教育人类学》，李其龙译，上海教育出版社2000年版，第20页。