



教师教育应用发展文库

丛书总主编 / 王卓华

副总主编 / 蒋丽萍 唐世纲 崔海波 赖兴瑛

自我效能感与 教师专业发展

ZIWO XIAONENGGAN YU

JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN

陈朝新 陈一铭 马勇琼 著



GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS

广西师范大学出版社



教师教育应用发展文库

丛书总主编 / 王卓华

副总主编 / 蒋丽萍 唐世纲 崔海波 赖兴琇

自我效能感与 教师专业发展

陈朝新 陈一铭 马勇琼 著



GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS

广西师范大学出版社

· 桂林 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

自我效能感与教师专业发展 / 陈朝新, 陈一铭,
马勇琼著. —桂林: 广西师范大学出版社, 2016. 12
(教师教育应用发展文库)
ISBN 978-7-5495-8295-2

I. ①自… II. ①陈… ②陈… ③马… III. ①师资
培养—研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 125851 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)
网址: <http://www.bbtpress.com>

出版人: 张艺兵

全国新华书店经销

桂林广大印务有限责任公司印刷

(桂林市临桂县秧塘工业园西城大道北侧广西师范大学出版社集团
有限公司创意产业园 邮政编码: 541100)

开本: 720 mm × 960 mm 1/16

印张: 10.5 字数: 175 千字

2016 年 12 月第 1 版 2016 年 12 月第 1 次印刷

定价: 25.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

目录 CONTENTS

第一章 教育的人学基础	1
第一节 教学主体	1
第二节 “人的全面发展”学说和“自我实现”理论	7
第三节 自我教育:教育应有之义	14
 第二章 人的自我效能感	 20
第一节 教师的自我效能感	20
第二节 学生的自我效能感	27
第三节 师范生的自我效能感	37
第四节 教师的问题意识和反思能力	42
第五节 “习得性无助”学生的心理特征	48
 第三章 教师:成长中的自我	 55
第一节 美国教师教育“驻校模式”及其启示	55
第二节 教师专业成长的“高原现象”	63
第三节 教师的教学监控能力	71

第四节	校本课程开发视野中教师的专业成长	80
第五节	科学的教师评价体系	85
第六节	教学艺术与教学风格	91
第四章	教师实践理性的生长	99
第一节	师范生的教学实践智慧	99
第二节	师范实习生的教学反思能力	107
第三节	地方师范院校的教育类课程	114
第四节	教师学习成效提升的方法与条件	122
第五节	应对课堂冲突的教学机智	134
第六节	积极学习	138
第七节	课堂生活	145
参考文献		151

第一章 教育的人学基础

由于教育活动离不开“人”,教育是“人”的教育,教育是“成人”的事业,因此教育必须认识“人”、理解“人”。只有认识和理解“人”的根本性质——人的本质,才能有好的教育。人的本质是什么?人的本质就是主体性。主体性是人在实践活动和认识活动中所表现出来的自主性、能动性和创造性。马克思主义和人本主义从不同的立场揭示了人自身发展和人的本质之谜,构成了理想的目标,从而出现马克思主义关于“人的全面发展”学说及人本主义的“自我实现”理论。教育就是以人为培养对象的社会实践活动,真正的教育自我教育,其核心就是促进人的主体性发展,从而实现教育的理想目标。

第一节 教学主体

主体在哲学中是一个关系概念,相对于客体而存在。主体是实践活动和认识活动的承担者,客体是主体实践活动和认识活动的对象。主体性是人作为活动主体的质的规定性,是人在实践活动和认识活动中所表现出来的自主性、能动性和创造性。20世纪80年代以后,“主体”“主体性”等概念从哲学发展到教育学,主体性教育的观念逐渐深入人心。人们普遍认为,只有学生的主体地位得到了确立、主体性得到了发挥,只有学生能够自觉地、自动地、积极地学习,只有学生能够自己决定学习的内容、方式、进程等,教育才能培养出适应社会发展的时代新人,才能培养出

具有个性和创造性的人才,才能为学生的终身学习打下基础。然而,关于主体的观念和和实践,还有不少问题需要讨论。比如,学生如何从课堂的客体变为课堂的主体?学生学习的自主性体现在哪里?学生自主学习中教师有何作为?如何使学生从被动变为主动,做一个主动的学习者?这些追问实际上就涉及了课堂教学中主体的培育问题。

一、学生主体性地位的确立

传统的教育理论总是把学生置于被动的客体地位,是可以塑造、教化、规范的对象,将教育活动看作教师对学生的单向作用,强调学生对教师的机械服从和顺应,视教育过程为知识的授受过程,视教师与学生之间的关系为“权威—依赖”的关系。它所带来的直接后果是,在教育活动中,忽视了学生作为完整的人的主观能动性,压抑了学生学习的主动性、自觉性和创造性,阻碍了学生个性的发展。

以往的课堂上明显地存在着主体与客体的分别。教师站在讲台上,掌控一切,发号施令;学生坐在座位上规规矩矩,俯首倾听,不可随意言行。教师常常滥用手中的职权,错误地理解作为领导的作用,不给学生自由的空间,不给学生承担责任的机会,专横地控制一切。他们大多能勤奋努力地工作,凡事亲力亲为,在每天琐碎的工作中,耗费精力,身心疲惫。但学生说“老师从不听我说的话”“老师把我当成两岁的小孩”“为什么他总挑我的毛病”“他太固执己见”“我的感受从没被真正地重视过”“老师甚至不知道我是谁”,于是,学生开始愤怒,不合作,顶嘴,撒谎,与教师在空间和情感上保持很远的距离。

总之,理论的陈旧和实践的落后,与主体性教育理念格格不入。特别是课堂气氛的沉闷、教学方式的呆板、教师的独断、学生的屈从,种种现象引发了人们的深思:教师何以如此这般对待学生?学生何以如此这般成为教师改造的对象,成为课堂事实上的客体?于是,人们终于提出了“双主体”“教师主导学生主体”等教育学概念,喊出了“把课堂还给学生”“让学生自主学习”“还给学生自由学习的权利”“老师请走下你那神圣的讲台”等充满感召力的口号。

也许不少教师对自己的权利和主体地位还恋恋不舍,也许不少教师还不习惯

把课堂还给学生,也许不少教师还不知道如何使学生具有主体意识和能力,使教育成为主体性教育。因此,认识主体性教育,使学生成为课堂教学主体的价值,真正懂得使学生成为课堂教学的主体,而不是空喊几句口号,或者口头上“委任”学生为教学主体,就具有十分重要的意义。

主体性教育是塑造和建构学生主体、发展学生主体性的过程,是理性教育和情感教育相统一的过程,是教师引导下学生独立学习和自主活动的过程。主体性教育的目的是在教育过程中,通过各种有效措施发展和提高学生在教育活动中的能动性、自主性和创造性,使他们具有自我教育、自我管理和自我完善的能力,成为教育活动的主体和自我发展的主体。因此,主体性教育具有不言而喻的价值。

那么,学生在课堂上的主体地位如何才能确立呢?学生的主体性如何才能得到发挥呢?笼统地说,就是要让学生有做主的权利、时空和能力。课堂上学生做主的权利涉及很广,有制订课堂纪律、管理课堂秩序的权利,有选择自己合作伙伴和学习小组的权利,有选择学习内容和学习方式的权力,有自由发言甚至主持课堂活动的权利,有自我评价和相互评价的权利。而学生在课堂上做主的时空有赖于教师的让渡和设计。教师“一言堂”的独白垄断,使学生只有听的权利和机会,没有真正做主的时空。这就要求教师让渡出部分时空,交由学生经营。当然,这种时空的让渡应有一个过程,由小到大,循序渐进。学生在这样的时空里可以从事各种学习、探究、交往、体验、表演等活动,做课堂上的主人和活动的参与者。主体性教育的成效还有赖于学生做主的能力。学生做主的能力是学生自我教育、自我管理和自我完善的能力。这种能力也有一个发展的过程,从能力缺乏到能力较强,都需要让学生通过各种活动锻炼提高。任何因学生缺乏做主能力而独霸课堂时空的教师,都是不可能提高学生做主能力的。“把课堂还给学生”不能停留于口号,学生的主体性只有通过实践才能得到体现和发挥。

二、学生学习自主性的体现

主体性教育与自主性学习是互为目标和手段的,这显现了自主性学习的意义。不过,大家都知道学习本是学生个人的事情,不可能由任何他人来包办代替,教师

的教只能指导和促进学生的学,而不能越俎代庖,否则学习只能沦为一种被动的接受,沦为死记硬背,没有效率可言;而且一个人做学生的时间也是有限的,走出学校之后的所谓终身学习更是不折不扣的个人行为,没有人来管他们学习的时间、学习的内容、学习的方法、学习的效果。因此,学习应该成为一种自主性学习,教学活动应该是在教师指导下的学生自主性学习。

学生的自主性体现在六个方面:自己有内在的学习动机,学习是一种自我驱动的行为;自己选择学习内容;自己调节学习策略;自己计划和管理学习时间;自己营造学习的物质和社会性条件;自己检查、总结、评价学习结果,并能采取补救措施。

当我们谈论自主性学习时,不能忘记学生的自主性离不开教师的指导性,学生的自主是在教师指导下的自主。如果一讲要培养学生的自学能力,就放任自流,把课堂的所有时间和空间全部交给学生,教师完全成为一个旁观者,那么还要教师干什么?须知即便是学生的自主性学习,教师也是能够有所作为并起到主导作用的。教师的责任就是指导和培养学生具有自主学习的方法与能力,而学生的自主性也只有在教师的指导下才能得到提高。

具体说来,在学生的自主学习能力发展过程中,教师应该和学生一起制订学习计划,选择学习内容;应该强化学生的问题意识,创设问题情境,培养学生提出、分析和解决问题的能力;应该指导学生梳理学习内容,探求多种学习方法和解题策略;应该督促学生经常检查学习效果,组织学生开展自我评价与相互评价活动。

与此同时,教师还要改革课堂教学模式。要把传统的教师讲解模式改变为学生尝试性学习模式,要使课堂真正成为一个学习方法具有指导性、辅导性的场所,要组织学生自学教材内容,自我检查,相互交流心得体会。此外,教师还应在课外做好充分的准备工作,以便在课堂上更好地扮演指导者的角色。

三、学生成为主动学习者的方法

主体性教育的一个目的就是使学生成为学习的主人,成为课堂活动的主体,成

为主动的人。著名教育家杨贤江曾对主动的人与被动的人做过清晰的比较^①：一是有没有发动的力量。主动的人常常觉得有许多事要做，常常会提出问题来解决，常常会想方设法应对环境中的困难，所以主动的人能别出心裁，独辟蹊径，不因循守旧，不偷懒，也不嚣张。但被动的人如果外界不刺激他，他就会漠然不动，就算动了，动的程度和时间也是以刺激的程度和时间长短而定的，因为他自身没有发动的力量，自然不会自作主张、自由发挥。二是能不能用智慧来做事，是不是预先设定好一个目标（或理想）的。主动的人如果感到有某种问题需要解决，或有某种欲望想要满足时，就会用他的智慧想方设法去解决、去实现，他会制订出行动步骤，设计行动方案，然后一步步地去做，渐渐地向着那个目标靠近。即使中途遇到阻碍，他也决不灰心，还会用他的智慧去消除这种阻碍，如果不能消除，就会另想一种前进的方法，以期达到目的。主动的人不是凭感情做事，也决不行盲行瞎碰，他始终能说出为何要做，为何要这样做。与此不同，被动的人自身并不觉得有什么问题要解决，只是受到外力的推动，依照推动的方向去做，这种人的智慧无法得到发挥，不会计划，临事不机警，事后不会总结，有时会侥幸成功，但这种成功是靠不住的，因为他不明白如何会成功，也不知道如何保持成功。

虽然主动的人是如此理想，但在现实教育中，主动的人却总是少于被动的人。这种状况不得不令人深思：为什么很多学生在学习上很被动？是什么原因造成了这种被动局面？如何化被动为主动？教师有什么办法？

其实，学生学习上的被动是一种“习得性”的被动，也就是说，他们不是一开始就是被动的，而是由于种种原因造成的。我们考察了一些被动的学生后就知道，被动缘于教学中的客体待遇。课堂上，教师习惯于把学生视为宣讲的对象，视为等待灌输的容器，而学生也习惯于听命，习惯于屈从，习惯于遵守秩序，习惯于机械化的训练。这使学生不可能改变法定的课程和教材，不可能不应付考试，不可能不在规定的课堂上听固定的教师上课，不可能不做那没完没了的练习，不可能再有自由支配的时间和空间。在这种课堂的日复一日的生活中，学生自然养成了被动的性格。不仅如此，被动还缘于学习过程的索然寡味。学习是什么？无非就是背书、做练

^① 《杨贤江全集》，第一卷，226页，郑州：河南教育出版社，1995。

习。上课是什么？无非就是听课、做笔记。学习的形式相当的简单、机械、单一，缺乏愉快的体验，没有什么乐趣可言。长此以往，有谁还能乐此不疲呢？又有谁还有主动性呢？当然，被动也缘于学习结果的消极强化。被动的学生往往是学习成绩差的学生，他们感受不到学习的乐趣，相反，有的是一次次失败的打击，考试分数也不理想。学习还能有什么意思？学习哪来动力？此外，被动还缘于学习方法的失当。许多学生虽然十分刻苦用功，但是往往因缺乏好的方法，所以表面上虽然态度积极，但是内心不知如何真正主动，结果做出来的事往往不尽如人意，最后只能沦为消极被动。因此，虽然说人有主观能动性，但是现实中种种因缘会使不少学生丧失这种主观能动性，变得消极被动。

上述分析提示我们，该如何使学生化被动为主动，引导学生成为自觉的学习主体。笔者想，根本的办法在于铲除学生学习上消极被动的根源。从正面说，也就是教师要引导学生的价值追求，丰富他们的情感体验，培养他们的学习能力。

学生主动学习，产生“我要学”的意愿，这有赖于学生认识到了学习的个人和社会价值与意义。教师如何使被动的学生把学习看作一种价值追求、一种意义行为呢？如何激起学生的学习需要呢？办法可能很多，但有一点是很重要的，那就是不能强迫，而是要用身边鲜活的事例使学生感同身受。学生主动学习，还有赖于对学习产生一种良好的情感体验、一种价值实现感和满足感。教师应该丰富学生良好的情感体验，在课堂教学中要用适当的内容和方法，把学生的生活经验和已有知识与书本知识和问题联系起来，让学生品尝成功的喜悦。尤其要注意通过设置小目标、加强检测、方法指导、补缺补差等多种手段，让那些曾经失败的学生获得成功的体验，激发学生学习的信心，扬起理想的风帆。学生主动学习，最关键的还有赖于学习的能力。缺乏学习能力，学生自然感受不到成功的喜悦，失去学习的信心和动力。因此，教师要加强学生学习能力的培养，加强自学能力指导，做到备课时备学法，上课时用学法，辅导时教学法，小结时讲学法，使学法指导渗透到教学之中。同时，教师只能示范、指导和启发，决不可越俎代庖。“凡是儿童自己能够做的，应当让他自己做；凡是儿童自己能够想的，应当让他自己想。”（陈鹤琴语）

第斯多惠指出：“人的固有本质就是人的主动性。一切人性、自由精神和其他特性都从这一主动性出发，都以主动性为核心力量。因此，主动性是教育的主观原

理,教育最大的注意力应该放在培养学生的主动性上,教育的最高目标或最终目的是激发学生的主动性,培养独立性,使人达到自我完善。”^①我们也认为,教师的使命就是,创造各种条件,充分发挥学生的主动性,教不自觉的人走向自觉,教消极的人走向积极,教被动的人走向主动,教懒惰的人走向勤奋,把学生培养成为自主学习者,成为自立的主体。

第二节 “人的全面发展”学说和“自我实现”理论

对于人的个性发展的探索是一个古老而又永恒的话题,从古希腊起就有人在探讨这一问题。文艺复兴时代的启蒙思想家和之后的许多资产阶级哲学家也都不同程度地研究过这一问题。近代以来,实现人的全面发展成为人们关注的中心。实现自身发展是人类美好的理想,黑格尔在其专著中就曾指出:“社会和国家的目的在于使人类的潜能以及一切个人的能力在一切方面和一切方向都可以得到发展和表现。”^②在汲取前人卓越思想的基础上,马克思主义和人本主义从不同的立场提示了人自身发展之谜,构成了理想的目标,从而出现马克思主义的“人的全面发展”学说及人本主义的“自我实现”理论。深入研究人的发展的学说,揭示人的发展的规律,挖掘人自身的潜能,充分实现人自身的价值,这对于当前我国实施素质教育、实现教育目的具有重要的现实意义。

一、“人的全面发展”“自我实现”理论的简介

(一) 马克思的个性全面发展学说

个性是个体在生物自然素质基础上,通过社会环境的熏陶和主观的努力而形成的比较稳定的、经常发挥作用的各種能力、心理倾向等的表现,即一个人比较稳定的心理面貌、风格。马克思的人的个性全面发展学说,其基本含义表现为:人的

① 吴式颖主编:《外国教育史教程》,363页,北京:人民教育出版社,1999。

② [德]黑格尔:《美学》,第一卷,朱光潜译,59页,北京:商务印书馆,1979。

体力、智力能充分自由地发展运用,以适应不同生产劳动和社会实践的需要,同时人的道德品质和美的情操高度发展;这些方面的发展,在一个人的身上是充分、自由、和谐、统一的。马克思说:“我们把劳动力或劳动能力,理解为人的身体即活的人体中存在的,每当人生产某种使用价值时就运用的体力和智力的总和。”^①

个性的全面发展首先表现为个体的全面发展,但它是人的共性和差异性的统一,因为人从本质上说具有社会性,个体的发展超越不了群体或类的发展,因为个体始终只是类的一个分子。人是“一切社会关系的总和”,个体发展的全面性一方面是社会人类总体发展水平的表征,并在一定程度上为人类的全面发展创造条件——“每个人的全面发展是一切人全面发展的条件”;另一方面,其也受人类总体发展水平的限制。个性的全面发展是在社会中实现的,必然会受到社会环境的影响,特别是社会的生产力和自身的生活实践都对个性的发展起决定作用。

从人性的由来讲,人性既有生性,又有习性,其中习性是根本的方面,生性只有在后天的社会环境下才能发展为人性。现实的人性既有自然性,又有社会性,还有主体性,主体性表现为人在与自然、社会发生作用时能自觉地反映环境并在一定程度上控制、改造环境和自身。

个性发展的动力来自人的需要,个体的需要又直接由现实社会的生产力、社会制度、个人所处的社会关系和个人的生活实践决定。因此,马克思说:“人,不是抽象的纯生物的个体,而是一定社会的具体成员。人的体力、智力、知识、才能、兴趣、爱好和意识倾向、行为习惯等都是由他们所处的生产关系和生活方式决定的。人们所生活于其中的各种社会关系,如民族的、阶级的、家庭的等,这些关系实际上决定一个人能够发展的程度。”^②

从根本上讲,个性发展的被决定性是无时不在、无处不有的,要想使自己的发展达到较高的层次,就必须充分地发挥自己的主体作用,按照环境和自身身心发展的规律来改造环境和自身,从被决定中争取主动。

① 《马克思恩格斯全集》,第23卷,190页,北京:人民出版社,1957。

② 《马克思恩格斯全集》,第3卷,295—296页,北京:人民出版社,1957。

（二）马斯洛的自我实现理论

马斯洛(A.H.Maslow),美国著名心理学家,人本主义之父。他提出了人的需要层次理论。其中,他指出自我实现的需要是最高层次的需要。他把“自我实现”描述成“对天赋能力、智力等的充分开拓和利用。这样的人能够实现自己的愿望,对他们力所能及的事总是尽力去完成”^①。马斯洛认为自我实现是创造的需要,是个人特有潜能的极度发挥,做一些自己认为有意义、有价值的事,就是人的价值的圆满实现。马斯洛指出音乐家必须作曲,画家必须绘画,诗人必须写诗,人必须成为他能够成为的人,这种需要就是自我实现。自我实现的人是人类的最好典范。

任何个体自身都具有潜能,这种潜能就像植物的种子一样是在自然演化的过程中逐渐形成并能代代相传的,是人类所特有的类似本能的东西,人自身以胚胎的形式存在着这些潜能。任何潜能都是良性的,至少是中性的,若能将其自由释放,就能达到自我实现的理想目标。潜能的释放是自然的趋势,是内在的力量,现实中人的种种需要就是这种趋势的体现。需要有层次之别,层次越高,社会性、利他性越强,价值就越大。每个人对自己的潜能是可以觉知的,这种觉知对自我实现有非常重要的意义。创造潜能的发挥是人的最高需要,是人生追求的最高目标,只有全部潜能都得到充分发挥的人,才是显示人的最高价值,成为自我实现的人。

潜在在释放过程中会受到外在环境的影响,但是“环境的作用归根到底在于容许人或帮助人实现他自己的潜能,而不是实现环境的潜能”^②。

二、“人的全面发展”学说与“自我实现”理论所阐述的都是人的发展所追求的目标,但其哲学观点是根本不同的

“全面发展”和“自我实现”都是人的发展所追求的目标,也是促进人的发展的动力,但是,其理论研究却建立在不同的哲学观上,体现在以下几个方面:

① [美]戈布尔:《第三思潮——马斯洛心理学》,吕明、陈红雯译,24页,上海:上海译文出版社,1987。

② [美]马斯洛等:《人的潜能和价值》,5页,北京:华夏出版社,1987。

（一）关于人性的假定

人性观概括起来大致有三个方面的内涵,即人性的由来、人性的道德侧面和现实的具体的的人性。在这三个方面,马克思主义与以马斯洛为代表的人本主义有一些相似的观点,但更存在根本的分歧。

1.人性的由来方面

这两种理论都肯定了人性的生性方面,人本主义认为人性的种子是在人的生物进化过程中预埋在机体内的,即人性是先天内在的,是源于动物而又高于动物的类似本能的东西。马克思主义创始人也指出,人就其发生来说是自然实体,而且是自然界发展的高峰。影响人的因素是多种多样的,而遗传因素是人性自然发展的前提,构成了其发展为人的起点,规定了其以后发展的一般规律程序。人本主义在人性由来方面完全从自然主义出发,把人性问题生物学化了,认为人性只有生性,否认习性的存在。马克思主义不仅不否认人性的生性方面,反而十分重视它的作用。但从总体上讲,马克思主义还是强调习性的,认为人性中起主要作用的还是基于生性的习性,因为人的生性只有在后天环境的影响和教育的塑造下才真正具有人的特点,如果离开了个体的后天生活实践,就没有任何现实的人性了。

2.人性的道德侧面方面

两者都是前途乐观论者,都相信通过创造良好的环境条件,可以使人的道德朝着善的方向发展。但人本主义几乎承袭了我国古代思想家孟子的“性善论”思想,认为人性原初是好的,至少是中性的,若能按其本性自由地发展就会走向真善美,若自由发展受到阻碍就会走向邪恶。马克思主义认为,人性原初既无善又无恶,在后天之所以表现出善恶都是有原因的,它主要是在社会环境影响下形成的,是积习成性(其中也包括对生性的引导、完善和人化)。

3.现实的、具体的人性方面

两者都承认现实的、具体的社会环境影响着人性的发展。但人本主义把社会环境仅看作一个外因,甚至离开社会环境来探讨抽象的人性。马克思主义认为具体的物有具体的物性,具体的人有具体的人性,具体的人性包括人在具体的实际生活中表现出来的种种特性和作用。这种种特性和作用都是社会环境、社会生活塑造的结果。

(二)关于个性发展的动力

不管是“全面发展”学说还是“自我实现”理论都认为,需要是人的本性,是人的个性发展的内在动力。需要是有机体感到某种缺乏而力求获得满足的心理倾向,它是有机体自身和外部生活条件的要求在头脑中的反映。人的基本需要是多种多样的,既有自然的生理方面的需要,又有心理的社会性和创造性的需要,在个体的发展过程中,基本需要的原初形式大致上是依次出现的,具有由低到高的层次性,并构成了需要系统;需要的层次越高,社会性、利他性越强,越具有社会价值;满足人的低层次需要在人的发展中有重要的意义,它是高层次需要发展的前提和基础。较高层次需要的不断产生和不断满足是人的积极性的源泉。

但在需要的来源、具体层次和各层次需要具体的发展情形上,两者存在根本分歧。人本主义认为,人的需要是人的本能或类本能,是超越社会条件和文化背景的;马克思主义则认为,需要本身具有被决定性。“需要是同满足需要的手段一同发展的,并且是依靠这些手段发展的。”^①个体需要的内容和满足需要的方式一方面受制于社会经济文化和社会制度,另一方面受制于个人的生活实践,实践活动是促进人的需要不断产生和不断满足的主要手段和基本条件。

人本主义将人的基本需要由低到高分七个层次,即生理需要、安全需要、归属和爱的需要、尊重的需要、认知的需要、审美的需要、自我实现的需要。国内马克思主义者将人的需要分为六个层次:生存需要、合群和归属的需要、享受的需要、尊重和独立自主的需要、自觉发展的需要、贡献(即为社会、民族、国家自觉地尽义务、尽责任)的需要。二者在前几层需要的内容大致相似,但后者的最高层次即先进人物具有的贡献需要在人本主义的“需要层次理论”中没有地位。

人本主义认为,需要的层次性有一种“先天趋势”,心理需要并不存在严格的高低级关系,但是假如低层次的基本需要不能得到满足,则很难产生高一级的需要。马克思主义认为,需要的层次性并不是先天固有的趋向,主要是后天社会环境、人类共同处境和生活的反映,是社会对个体的要求逐步提高的反映,同时包括个体自觉能动性发挥的体现。需要系统的发展不是线性式的延长,也不是叠高再

^① 《马克思恩格斯全集》,第23卷,559页,北京:人民出版社,1957。

起,而是先出现简单的、低层次的需要,并随着社会实践的发展,在正常情况下不断地丰富和改造,不断地上升。但在特定的条件下,人的某些需要会由于突出发展而走向反面。

(三) 关于个性发展的受动性和主动性

个性发展的受动性是指个体在其发展过程中受到多种多样难以控制的因素的影响和限制。个性发展的主动性是指个人在其发展中能自知、自控并自觉地影响环境的特性。两者都承认个体在其发展中既有受动性又有主动性,且主动性有先天的根源。但在对构成受动性的因素方面和主动性与受动性相互作用的具体情形上,两者的看法又不同。

人本主义认为,后天环境是构成人的受动性的唯一因素,忽视遗传因素对自我发展的制约作用。马克思主义认为,主动性和受动性都有先天的根源,社会环境并不是人的受动性的唯一因素。

在受动性和主动性的相互关系上,人本主义将人的主动性夸大化了,认为人主动地释放潜能是一种内在的、自然的趋向,就像种子破土发芽一样,有势不可当之势,而环境的影响只是阳光、空气、水等外在条件。马克思主义认为,人是能动与受动的对立统一体,两个方面的相互作用始终存在,只是相互作用的形式、力量的大小等在不断变化而已。受动性在人生命的早期更突出,但也显示出一定的主动性。在个体发展中,受动性来自遗传,更来自环境特别是社会环境。个性发展中任何主动性源泉都受受动性的成果制约,在人类对理想社会前景尚无科学认识的条件下,人类尤其是个体,在社会环境面前是无法突破受动的局面的。但个体在发展过程中,会形成主动选择受动的能力,对环境的影响不会被动地接受,不会为被动性所左右。当人类对理想社会前景已取得科学认识时,人类在实践自身的历史进程中会逐渐地由被动转为主动,并最终进入真正主动和自由的境界。

三、对“人的全面发展”“自我实现”理论的简评

总的来说,马克思主义和人本主义各自从不同的立场揭示了人自身发展之谜,