

人本教育论

唐之享
著

湖南省教育厅资助科研项目成果

REN BEN JIAO YU LUN



教育科学出版社
Educational Science Publishing House

湖南省教育厅资助科研项目成果

人本教育论

唐之享
／
著

教育科学出版社
· 北 京 ·

出 版 人 所广一
责任编辑 孙袁华
版式设计 吕 娟
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

人本教育论 / 唐之亨著. — 北京: 教育科学出版社, 2015. 1
ISBN 978 - 7 - 5041 - 9351 - 3

I. ①人… II. ①唐… III. ①教育理论 - 研究 IV.
①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 017163 号

人本教育论

REN BEN JIAOYU LUN

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号 市场部电话 010 - 64989009

邮 编 100101 编辑部电话 010 - 64989559

传 真 010 - 64891796 网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京博祥图文设计中心

印 刷 保定市市中画美凯印刷有限公司

开 本 169 毫米×239 毫米 16 开 版 次 2015 年 1 月第 1 版

印 张 23 印 次 2015 年 1 月第 1 次印刷

字 数 332 千 定 价 46.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

| 目 录 |

前 言 001

第一章 绪 论 009

- 009 第一节 人本教育的内涵与特征
- 017 第二节 人本教育的现状与方法
- 021 第三节 本书的逻辑与结构

第二章 人本教育基础论 023

- 023 第一节 人本教育的哲学基础
- 032 第二节 人本教育的心理学基础
- 043 第三节 人本教育的教育学基础

第三章 人本教育源流论 051

- 051 第一节 西方人本教育的源与流
- 073 第二节 中国人本教育的源与流



第四章 人本教育目的论 099

- 100 第一节 人本教育的生存目的论
- 108 第二节 人本教育的生命目的论
- 126 第三节 人本教育的生活目的论

第五章 人本教育主体论 133

- 133 第一节 人本教育主体概论
- 138 第二节 人本教育的教师观
- 149 第三节 人本教育的学生观
- 159 第四节 人本教育的师生观

第六章 人本教育课程论 171

- 172 第一节 人本教育课程概述
- 184 第二节 人本教育课程结构
- 189 第三节 人本教育课程开发
- 198 第四节 人本教育课程实施

第七章 人本教育教学论 213

- 213 第一节 人本教育教学概述
- 225 第二节 人本教育教学原则
- 237 第三节 人本教育教学过程
- 251 第四节 人本教育教学方法

第八章

人本教育德育论 267

267 第一节 人本德育的内涵与价值

271 第二节 人本德育的形成与发展

283 第三节 人本德育的内容与设置

294 第四节 人本德育的实现与模式

第九章

人本教育管理论 303

304 第一节 人本教育管理概述

315 第二节 人本教育管理原则

324 第三节 人本教育管理过程

第十章

人本教育评价论 333

334 第一节 人本教育评价概述

345 第二节 人本教育评价要义

参考文献 353

后 记 359

| 前 言 |

人本教育是盛行于 20 世纪六七十年代美国的一种重要教育思潮，它以人本主义心理学为理论基础，倡导教育要培养整体的人、自我实现的人，关注人的情意发展与品格发展。在哲学理论基础层面，人本教育则深受西方现代的存在主义与现象学以及生命哲学的影响，关注学生的生命存在，深入学生的情感深处，呼唤真正实现潜能、拥有完美人性的人的形成。

人本教育这种既以人本主义心理学，又以存在主义哲学、现象学与生命哲学等西方现代哲学为底基的重要教育思潮，无疑使其既拥有心理学的独特魅力，又蕴含着哲学的独特思考。这使得人本教育从形成之日起，就对美国的教育实践产生极大的冲击与影响，且还深深渗透到世界各地，冲击着世界各地的教育理论与实践。

西方现代人本教育思潮，自 20 世纪 80 年代传入我国后，一方面与我国古代传统的人本教育思想相融合，另一方面与中国化马克思主义关于人的全面发展学说相交融，逐渐形成了极具中国特色的人本教育理论，从而对我国整个教育理论及基础教育改革实践产生了重要影响。这无疑对中国特色人本教育理论的形成与发展产生了极大的推动作用。

诚然，人本教育思想之所以有其独特的魅力与影响力，并不仅仅缘于其人本主义心理学与西方现代存在主义哲学的独特魅力，而更在于人本教育思想本身就深深地吸引着人们，它早已根植于人的灵魂深处，是人们心灵深处的沙漠绿洲，与人的血脉紧紧相连。之所以如此说，是因为人本教育思想有



着深厚的历史渊源与思想渊源。

西方的人本教育思想萌发于古希腊的人文主义教育精神，崇尚人的自由与理性，追求人的个性的和谐发展，这种自由、理性与和谐的教育理念，是当时人本主义教育思想的核心。至文艺复兴时期，以“人”为中心的人文主义教育思想开始形成，用人性对抗神性，用人权对抗神权，用入学对抗神学，人文主义者从批判中世纪经院主义教育出发，要求复兴古希腊、古罗马的自由精神与理性精神，倡导人的尊严与自由，强调培养身心和谐发展的“新人”。尽管此时的人本教育思想没有形成完整的体系，但它的教育传统精神却得到继承与发扬，这种教育精神的一致性，使得人本教育的血脉获得了绵延。

启蒙时期，人本教育思想得到进一步继承与发展，人的理性精神获得前所未有的赞扬，人之“思”成为人之存在的一切前提与基础，故笛卡儿喊出了“我思故我在”这一震惊世人的哲学命题。而大启蒙思想家卢梭则在教育思想界掀起了一场“哥白尼式的革命”^①，他不仅呼唤“自然教育”，呼唤教育要回归自然，更呼唤教育要培养真正拥有自由精神的“自然人”。

对人的尊重与回归，对人的自然本性的追求与弘扬，使得自文艺复兴以来所形成的人文主义教育思想，至启蒙时代发展到登峰造极之势。这给人本教育思想的不断演化与发展增加了新鲜的血液与活力，为20世纪后半期西方现代入本教育思想的形成积淀了深厚的文化底蕴。

而在中国，西方现代入本教育思想之所以能生根、发芽，与我国文化传统中的人本教育思想密不可分。20世纪80年代，西方入本教育思想传入我国后，迅速唤醒了我国文化传统中的人本教育思想，并与我国传统的人本教育思想不断碰撞、交融。这既给我国传统的人本教育思想增添了新的视角，又为西方入本教育思想在我国扎根、生长奠定了文化基础。

中国的传统文化从本质上说，乃是入本主义的。西周时期，人们在敬天的同时就已关注到“民”的重要性，“民惟邦本，本固邦宁”^②，“民之所欲，天必从之”^③，这时的民本思想虽带有极浓的神学色彩与统治阶级意志，

^① S. E. 佛罗斯特. 西方教育的历史和哲学基础[M]. 吴元训, 等, 译. 北京: 华夏出版社, 1987: 349.

^② 尚书·五子之歌.

^③ 尚书·泰誓上.

为统治阶级的利益服务，且当时的“民”与“人”含义并不完全等同，但西周民本思想中所含有的对“人”自身的关注与重视，实是我国传统人本教育思想的滥觞，为先秦百家争鸣时期各家的人本教育学说开了先河。

我国的大教育家孔子，作为儒学的创始人与代表者，不仅继承并发展了上古时代的思想文化传统，而且进一步丰富了西周以来的民本思想，提出“仁”的学说，主张“泛爱众”^①，期望人们能把“仁”的情怀扩展到所有人。儒学发展至孟子时代，孟子则从“人性善”角度明确提出“仁者爱人”^②的思想，将“仁”与“人”紧密地结合在一起。孟子关注到人与人之间的存在关系，这是我国传统人本教育思想的进一步发展。

荀子作为先秦思想的集大成者、古典儒学的重要代表人物，则从“人性恶”的角度直击人的本性，提出“化性起伪”的道德教化思想，强调后天环境及礼乐教化对人的培养的重要性。这实质上是从人性的另一面即恶的一面来关注人的发展，其目的依然是为了人的成长。因此，我们说荀子的思想中依然有极浓的人本教育思想意识，他的思想也是我国传统人本教育思想的重要组成部分。

道家学说作为先秦思想的一朵奇葩，其代表人物老子所倡导的道法自然、无为而治、返璞归真的自然主义教育思想，更典型地代表了我国传统的人本教育学说。老子《道德经》所体现的人本思想，不仅受到西方现代人本主义学者的极大推崇，而且还丰富并发展了西方现代人本学说。可以说，在西方人本主义教育思想尚未传入我国之前，其就已经吸纳了我国古代尤其是道家学说的人本思想。美国人本主义代表人物罗杰斯不仅在其著述中多次引用《道德经》的精辟观点，还不无感慨地指出，《道德经》“道出了我们西方社会迄今尚未完全领悟的真理”^③，足见老子思想对西方人本教育思想的影响。

作为道家学派的另一代表人物，庄子则将道家人本教育思想发展至极致。庄子崇尚人的绝对自由之精神，关注人生宇宙的存在真理，追求生命本真的极致之美。几千年来，庄子的人本教育思想，一直深深影响着我国传统人本教育思想的发展，直至今日，其依然对我国当代人本教育学说有着极深

① 论语·学而。

② 孟子·离娄下。

③ 马斯洛.人的潜能和价值[M].林方,主编.北京:华夏出版社,1987:126.



的启示。

先秦时期，除了儒家、道家提出自己的人本教育思想外，墨家、法家等各家各派同样有关于自己的人本教育学说。比如墨家的“天志”“兼爱”“尚同”等思想，具有强烈的民本思想倾向，体现了人本主义教育的精神。而法家从本质上说，是以法治为思想核心的重要学派，但其法治思想中依然蕴含着强烈的民本精神，“圣人之治人也，必得其（民）心，故能用力”^①，法家思想所体现的这种民本精神，我们认为中国传统民本思想的重要补充。因此，当我们论述先秦诸子的人本教育思想时，法家的人本教育思想自然应在考虑之列。

当然，我国传统的人本教育思想在先秦时期并未形成一个名副其实的教育流派或教育学说，也未形成一个完整的教育思想体系，而是点点滴滴散落在诸子百家的政治、哲学、文学等著述中，这些著述散发着经久不息的人文精神与人本情怀，它们是我国古代人本教育思想宝库中的瑰宝。

先秦时期各家各派的人本教育思想，自秦汉以来因政治、文化等因素大多趋于隐遁，唯独儒学的人本思想独放异彩，显现出蓬勃的生命力。在汉代，尤其自董仲舒提出“罢黜百家，独尊儒术”后，儒学思想一跃而成为中国传统社会的正统思想，从政治、经济、文化等各个层面深深影响着中国社会。而儒学的人本教育思想，亦因儒学的发展而不断获得新的发展，中国历代儒学大师们通过对儒学“人性论”的阐释不断赋予儒学人本教育思想全新的内涵，为我国传统人本教育思想的丰富与发展增添了绚丽色彩。

西汉时期的儒学大师董仲舒在其“天赋善恶论”的基础上，提出了人的“性三品论”。其曰：“圣人之性不可以名性，斗筭之性又不可以名性，名性者，中民之性也。”^②董仲舒以为，天下众生在社会化进程中，因各自发展的不同而呈现出各不相同的人性面貌，而“圣人之性”“中民之性”“斗筭之性”则是所有人性面貌中的三种典型。以这种人性论为基础，董仲舒以为对“中民”进行教化，改变、提升“中民”之性，是教育活动的主要内容，也是教育的主要任务。董仲舒把先秦时期人本教育思想的人性基础定位于“中民”，而“中民”则是社会阶层里为数最多的一类人，这体现了我国古代人本

① 商君书·勒令。

② 春秋繁露·实性。

教育思想的细化与明确化。

此外，西汉末年的扬雄在我国“人性论”史上率先提出的性善恶混思想，也体现了我国古代人本教育思想的进一步发展。“人之性也善恶混，修其善则为善人，修其恶则为恶人。”^①扬雄在兼采孟子、荀子人性学说的基础上提出的这种性善恶混思想，更进一步把握了人的本性之根，看到了教育以人为本、修善人性的重要性。

东汉时期，我国的大思想家、教育家王充，在人性与教育的关系上认为，人性有善恶之别，但可以通过教育与环境而改变。“夫人有不善，则乃性命之疾也，无其教治，而欲变更，岂不难哉！”^②因此，王充认为要改变人性的不善，唯有通过教育来进行，教育能改变人性，培养人格。在《论衡》中，王充还提出人之所以为万物之贵，主要在于人有智慧和知识。在王充看来，人之为人关键在于学问、知识的获得开启了人的智慧之性。王充的这一人本教育思想对我国传统人本教育思想的发展起到极大的推动作用，并深刻影响了我国中唐时期大思想家韩愈的人本教育思想的形成与发展。其提出的关于“鸿儒”的人才理想，也对我国后世人本教育思想的人才观产生了深远影响。

魏晋南北朝时期，政治动荡，社会离乱，加之佛、道二学的迅速发展，大大冲击了儒学人本教育思想的地位。唐代韩愈为了维护儒学的正统地位，提出了“崇儒学、反佛道”的思想主张，从而开启了重振儒学的序幕。韩愈以道统论与人性论为基础的人本教育学说，具有鲜明的儒学人本色彩。他一方面认为“道”的核心就是仁与义，另一方面还在总结前人人性论思想的基础上，发展了董仲舒的“性三品论”，提出了独具人本教育特色的“性三品说”与“情三品说”。韩愈的人本教育学说，不仅有效维护了儒学的正统地位，还进一步扩大了教育对象，对宋明理学人本教育思想的形成产生了重要影响。

宋明时期的理学人本教育思想代表着中国古代人本教育思想的最高成就，它是以儒家人本教育思想为核心，兼容释、道二教思想而产生的新儒学人本教育思潮。理学人本教育思想主要分为两大流派：一派是以二程（程颢、程颐）、朱熹为代表的程朱理学人本教育思想；另一派是以陆九渊、王守仁为

① 法言·修身。

② 论衡。



代表的陆王心学人本教育思想。两派都以“理”为最高哲学范畴，强调“理”的仁、义、礼、智、信内涵，具有鲜明的人伦特征，肯定了人的自我超越，但也有明显的区别与分歧。程朱理学人本教育思想认为“性即理”，人的心性本质在原初意义上受之于天，纯真至善，但人却因禀气有别而显现出善恶差别，因此人性又分为“天命之性”与“气质之性”，而人本教育的目的就在于“穷天理”“明人伦”，通过后天的教育改造，来使人明心见性、克己修身，从而改造人的气质禀赋，使自然之天理得以复明。而陆王心学人本教育思想则认为“心即理”，“心即是天，言心则天地万物皆举之矣”^①，“理”不在心外，它存在于每个人的心里，教育就是要唤醒每个人心中的这一“理”，通过教育人人可以“致良知”，人人皆能成圣成贤，圣愚的区别仅在于能否“致良知”。因此，人本教育的目的就在唤醒人心的内在知觉，在于“致良知”。宋明理学人本教育思想既是对中国古代几千年人本教育思想的高度总结，又是中国古代人本教育思想最高与最后的辉煌，对中国此后的古代社会产生了深远影响。

清初至鸦片战争前是中国古代社会的最后一段历史时期，此时理学成为官方统治思想，逐渐演变为纲常伦理的道德规范，以致在学理上无甚创新，至清中期逐渐走向衰落。清代人本教育思想的精粹主要体现在清初实学人本教育思想里，清初实学人本教育思想“崇实黜虚”，反对空谈心性，提倡“崇实”，倡导经世致用之学，注重从人的发展的角度看待教育对人性形成的重要作用，认为人性不是一成不变的，而是处于不断变化发展的过程中。这一先进的人性论思想，体现了清初实学人本教育鲜明的时代气息与特征，已含有一定思想启蒙的意味。中国古代人本教育思想，发展至清初实学人本教育思想时，终于为自己画上完美的历史性句号，完成了自己的使命。

综上所述，人本教育思想具有非常悠久的历史，早在两千多年前的古希腊和罗马就盛极一时，我国的孔孟等先贤们也或多或少有这方面的论述，完整的人本主义教育思想最终脱胎于以马斯洛和罗杰斯等人为代表的人本主义心理学，旋即为世界各国教育理论研究开辟了一个崭新领域，并且在一定程度上主导了世界各国教育改革和发展的方向。

① 王阳明全集·传习录。

人本教育具有明确的认识定位,这种定位可概括为“以人性为本位”,注重学生潜能的发挥,强调学生身心的健康发展和自我实现。它将人的发展完全置于个性的充分培养之上,置于个体内在价值的充分实现之上,教育的价值取向在于通过尊重学生的个性、情感、身心和自由,促进每个学生的发展达到他力所能及的最佳状态。人本主义的这些主张在反对“技术决定论”“唯理性教育”和“工具化教育”等方面无疑是有进步意义的。

但是,当我们为人本教育大唱赞歌的同时,也要清醒地看到西方人本主义教育思想是根植于以存在主义为其哲学基础和以现象学为其认识论基础之上的,因而具有唯心主义色彩。这注定该理论存在着诸多不合理的地方,主要表现在三个方面。

(1)过分强调人的本质的自然性,忽视人的本质的社会性。人本主义主张教育教学要充分发挥人的选择性和创造性是正确的,但认为这些心理特点都是天生的潜能,忽视社会和文化环境的决定作用,忽视人的本质的社会属性,这是一种片面强调遗传决定发展的观点,是违背马克思主义、违背现实的。实际上,学校组织是一个开放的社会系统,学校在与社会文化环境的互动中对学生施加影响,而学生又受着家庭与社会的影响,成为一个既具有学校组织特性又具有独特个性的人。过分强调天生的潜能,只会导致放任自流式的“自由学习”。

(2)过度强调学生的中心地位,影响了教育与教学的效能。人本主义强调以学生为中心,这对于传统教育以教师为中心向学生灌输知识来说是一个非常大的进步。然而,从这个观点出发,强调学习要以学生的自由活动为中心,容易导致忽视教学内容的系统性、逻辑性和教师在学科教学中的主导作用,降低教育与教学的效能,最终影响教育与教学质量。

(3)不恰当地拘泥于满足学生个人自发的兴趣与爱好,低估社会与教育的力量。人本主义停留在满足学生个人自发的兴趣和爱好上,忽视了良好的社会环境与学校教育对学生健康发展的作用。我们也主张教育策略必须符合儿童心理发展规律,必须有利于儿童潜能的开发,但不迁就其原有的水平与独特性,而是在良好的社会教育与自我教育的条件下,提高原有的智能水平,完善其独特性,促使其社会化。

当前,我国的教育正处于转型和变革之中,走“以人为本”之路是大势所趋,而人本教育理论本身根深蒂固的缺陷若得不到正视、修正,则极有可能对



我们的教育产生误导，将其引向误区。因此，运用马克思主义唯物辩证法对人本教育理论进行全面而系统的梳理和分析，这对我国教育的健康发展具有非常深远而重大的理论和实践价值，这也正是本书的主旨所在。

深究本书，大致具有以下特点。

1. 时效性。人本主义教育思想虽然已有相当长的历史，但具体运用到实践中的时间并不长，因而仍未得到普及，具有较大的探究空间。并且，当今世界，尤其是新时期我国社会的发展强调“以人为本”，教育同样如此。因此，本书的命题是符合现在及将来教育发展需要的，具有很强的时效性。

2. 理论性。在对国内外有关人本教育思想和理论进行梳理的基础上，运用马克思主义的世界观和方法论，结合我国的现实国情，从根本上对人本教育理论如人本教育的目的观、课程观、师生观、教学观及制度观等方面进行深层次的分析和探讨，初步形成具有中国特色的人本教育理论体系。

3. 实践性。在新课改和实施素质教育的背景下，探讨人本教育的新理论、新方法、新体系等，具有十分重要的实践价值。

第一章 绪论



第一节 人本教育的内涵与特征

人类的一切事业均应“以人为本”，教育活动尤其应当如此。教育的对象是人，教育的过程是培养人，教育的目的是普遍提高全民族的科学文化水平与素质，为社会培养各种人才。因此，“以人为本”就是教育本质的必然要求，这是由教育的本质和功能所决定的。

揭示事物内部各要素的关系就能揭示事物的本质。教育的构成要素是教育者、受教育者、教育材料等。教育者与受教育者的本质是人，教育材料从本质上讲是人类积淀下来的文化，教育的问题是人的问题，人的本质直接决定着教育的本质。教育是教育者与受教育者作为主体间的文化传递，它是教育者按照一定的社会要求，有目的、有计划地对受教育者按自身发展的要求接受或者建构文化产品的过程，其实质是教育主体间的文化传承与创造。



教育从产生之日起,就具有它自己的本质规定性和内在价值。教育之所以有价值、有意义,并不仅仅因为它对某些外在的其他社会要素有用处、有价值,比如说它对于政治经济有意义,它可以推动经济的发展,可以巩固国家的政治基础等,这些只是教育的外在价值。教育的外在价值是由它的内在价值和意义衍生出来的。因此,教育首先应该追求和实现内在的恒定目标,那就是通过教育实现人的和谐而自由的发展,以教育来培养塑造完美的人格和人性。以这样的教育观来看,教育对人类来讲,就不仅仅是一种工具和手段,而是人的一种生活状态,是人的生存中的一种本质性内容。

人是主体性实践的存在,这是人之为人的最重要的根据之一。“教育本质作为人的本质的拓展,主要表现在教育对人主体潜能,尤其是创造性潜能的开启和对作为主体性工具最基本表现形式主体生产力素质的培养上。”^①恰是从这一点上,我们可以认为,教育的“以人为本”理念正是人的本质规定性在教育中的具体化和现实化,也是教育本质规定性的基本宗旨。

人的结构和本质决定了人具有接受教育的必要性和可能性,因此,教育必须以人为出发点,回到人的感性及具体、现实的生活中,教育才能真正指导人生,真正培养人的精神。这就是“以人为本”的教育学的意蕴,也是“以人为本”思想对教育的最大启发——“从人的放逐到人的回归”^②。

一、人本教育的内涵

人本教育,即以人为本的教育。在哲学上,人本通常与神本、物本相对。在神本中,人是上帝的摹本,人本身并不重要,因此,神本教育就是让人“生来不完善”的神性得到充分的发展,要“教人从心灵上认识、

① 于伟.论实用理性教育观的合理性——从为生存而教育谈起[J].东北师范大学学报:哲学社会科学版,2006(1).

② 王啸.教育人学内涵探析[J].华东师范大学学报:教育科学版,2006(1).

热爱、赞美、信仰和服从上帝”^①，人的自然需求、世俗要求则被排斥在教育视野之外。在儒家文化“不语怪力乱神”“未能事人，焉能事鬼”等对鬼神“存而不论”实践理性的导引下，我国教育传统鲜有这种神本教育之弊端。在物本中，社会发展的政治要求、经济需求，或体现政治、经济需求的知识与技能，或体现知识与技能的分数与升学率等居于突出地位，而人的发展则屈从和服务于社会发展的政治要求、经济需求、知识与技能、分数与升学率。因此，在物本教育中，这里的“物”既可能是社会的政治、经济，也可能是知识、技能，抑或分数、升学率。物本教育的共同特征是人的发展处于教育的边缘，而非核心。可以说，无论是神本教育，还是物本教育，都是从人的发展以外寻求教育的基点，使教育的意义依附于人的发展之外，而不是人的发展自身，从而使教育成为无人的世界，变成了政治斗争的舞台、经济逐利的学店、知识与技能的占有或分数与升学率的攀比。而人本教育则把人的发展置于教育的核心，教育体制的创设、教育内容的选择与教育方式的取舍皆以更好地促进人的发展为旨归。自然，人的神性探寻、政治要求、经济发展、知识与技能的占有或分数与升学率的攀比等皆是人生活的一部分，在教育中也应占有应有的份额，一旦把人的神性探寻、政治要求、经济发展、知识与技能的占有或分数与升学率的攀比等某一方面的生活需求视为教育的全部或唯一，就会使教育走向其对立面。因为人的发展并不能简单地化约、等同于上述的某一方面，而是上述各方面的有机统整。因此，人本教育并不是无视人的神性需求、政治向往、经济效率与知识技能的占有甚至分数与升学率的攀比，而是把这些人性需求放置于人的发展的天平上衡量其应占的份额，并通过促进人的发展更好地协调、实现人的上述需求，从而为社会发展提供一种强有力的人才支撑。

二、人本教育的意蕴

教育是“人的活动与为人的活动的统一”。作为“人的活动”，教育

^① 石中英. 教育哲学 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2007: 70.