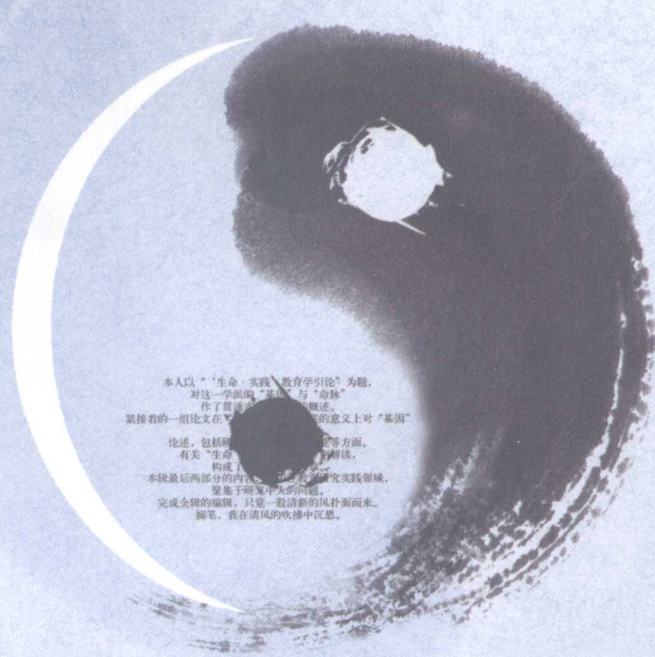




「生命·实践」  
教育学论丛  
第三辑

叶澜  
主编

# 基因



本人以“生命·实践”教育学引论”为题，  
对这一学派的“基因”与“命脉”  
作了贯通性的整体性概述。  
紧接着的一组论文在“基因”的意义上对“基因”  
进行了深入的探讨。从“基因”的  
论述，包括对“基因”的  
有关“生命·实践”的  
构成与“生命·实践”  
本辑最后两部分的内容，是“生命·实践”研究领域，  
完成全辑的编辑。只觉一股清新的风扑面而来。  
搁笔，我在清风的吹拂中沉思。

“生命·实践”教育学论丛  
第三辑

# 基因

J i      Y i n

主 编：叶 澜  
副主编：杨小微 李政涛

GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS  
广西师范大学出版社

· 桂林 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

基因 / 叶澜主编. — 桂林: 广西师范大学出版社,  
2009.1

(“生命·实践”教育学论丛. 第3辑)

ISBN 978-7-5633-8199-9

I. 基… II. 叶… III. 教育学 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 002738 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: 何林夏

全国新华书店经销

广西民族语文印刷厂印刷

(广西南宁市望州路 251 号 邮政编码: 530001)

开本: 787 mm × 1 092 mm 1/16

印张: 27.25 字数: 432 千字

2009 年 1 月第 1 版 2009 年 1 月第 1 次印刷

印数: 0 001~5 000 册 定价: 46.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

# 序 言

叶 澜

“生命·实践”教育学论丛第三辑——《基因》的主题，书名已将其点明。收入本辑的论文围绕着教育学理论基因式核心概念的探究，开展了广泛的、不同视角的讨论，表达了对同一问题各自独特的理解。

本人以“‘生命·实践’教育学引论”为题，对这一学派的“基因”与“命脉”作贯通式、整体性的概述。因篇幅的关系，论文分上、下两篇，分录于第三、四辑。本辑刊出上篇。如此上下的划分并不意味着文中将有关主题裁成两段：上篇中并没有将“基因”的主题论述穷尽，却已涉及“命脉”的部分。

紧接着的一组论文在“生命·实践”关联的意义上，对“基因”作了不同维度的论述，包括研究视角、境遇、功能等方面。有关“生命”、“实践”的分别解读，构成了随后的两组文章。“生命”组合中的论文，突出了本学派有关“生命自觉”概念的探索，并对学生的“潜能发展”和可能性世界作了专论。“实践”框架中的研究，除一般性论述外，还进入了学校教育中的不同领域，如管理、教学、评价等。



本辑最后两部分的内容,集中在教育研究实践领域,聚集于研究中的人的问题。新基础教育研究是这些文本基础性的、生动的实践支撑。闵行教科所和“新基础教育”研究基地学校的校长、教师的文章,则是在变革实践中投入者的生命体悟的倾诉,他们将我们带入教育变革研究实践的真实场域,感受“生命·实践”交互生成的独特魅力。

完成全辑的编辑,只觉一股清新的风扑面而来。搁笔,我在清风的吹拂中沉思。

# 目 录

“生命·实践”教育学引论(上)	
——关于以“生命·实践”作为教育学当代重建基因式内核及其命脉的 论述 .....	叶 澜 · 1
基因式突变和学术新传统的奠基	
——关于“生命·实践”教育学派创建的源·原式辨析 .....	李政涛 · 37
“生命·实践”之际:教育学境域性目光的开启 .....	卜玉华 · 79
学科文化生态的演变	
——解读“生命·实践”教育学派的一种视角 .....	徐冬青 · 92
“生命·实践”概念作为承担教育学更新功能的基本单位初探 .....	李家成 · 105
“生命·实践”教育学研究的突破 .....	庞庆举 · 119
走向“生命自觉”	
——叶澜教育理论中的“生命”概念史简论 .....	张 永 · 150
潜能发展观	
——形成于“新基础教育”改革实践的渐悟渐构 .....	李晓文 · 163

论学生的三层可能世界 .....	李伟胜 · 185
“生命·实践”教育学立场下“生命自觉”的构成与品性初探 .....	李默之 · 213
论教育实践 .....	吴黛舒 · 244
学校转型实践中领导的精神生命自觉 .....	杨小微 · 255
学校教育中知识的存在形态及其转换 .....	周志平 · 268
“新基础教育”评价研究的思考 .....	张向众 · 284
教学对话的三种境界 .....	岳欣云 · 303
“新基础教育”理论研究者评课实践中的价值追求 .....	袁德润 · 313
 超越“技术性实践”	
——从“新基础教育”拒绝“模式化”说起 .....	夏正江 · 332
试论学校变革对教育学者的生存论意义	
——关于教育学者介入学校变革的一种解读 .....	孙元涛 · 346
论“双向滋养型”的学与中小学合作教育研究 .....	伍红林 · 360
试析教育学研究的学术魅力 .....	余小茅 · 378
“新基础教育”：我的精神家园 .....	王 芳 · 388
校长角色与学校发展 .....	何学锋 · 394
“新基础教育”使学校管理者学会了创造 .....	孙联荣 · 401
灵感在互动中激活 智慧在实践中迸发 .....	沈 梅 · 405
“生命·实践”在我们之中	
——“新基础教育”基地学校校长沙龙研讨记录摘要 .....	卜玉华 庞庆举 整理 · 412
征稿启事 .....	431

# “生命·实践”教育学引论(上)

——关于以“生命·实践”作为教育学当代  
重建基因式内核及其命脉的论述

叶 澜

## 一、释题

自1978年以来,教育学在当代中国需要重建并非我个人所见。就我本人而言,20世纪80年代中期始明晰意识到该问题,着手重建的学术实践过程至今可粗略分为三个阶段:

第一阶段从对有关理论、历史和方法论的批判性反思始,以1991年由人民教育出版社初版的《教育概论》、1999年由上海教育出版社出版的《教育研究方法论初探》两本著作,作为阶段性认识发展的思想产品面世而告段落。<sup>①</sup>在第二本著作的序中,我明确地表达了自己的学术心迹和取向:“教育学科的元研究以学科的存在为前提,这决定了它的主要研究

<sup>①</sup> 有关本人该阶段学术思想发展及两本著作中表达的新观点和认识的扼要阐述,参阅叶澜:《从“冬虫”到“夏草”——“生命·实践”教育学派生成过程的个人式回望》,载叶澜主编:《“生命·实践”教育学论丛 第一辑 回望》,218~230页,桂林:广西师范大学出版社,2007。



方式是反思,是为了更好发展的反思,是为了教育学科‘明天’的反思。因此,在反思的同时,它又在构建,在构建教育学科的自我意识,构建教育学科可能的发展前景,构建教育学科的新基础。”

正是“构建教育学科的新基础”任务的提出和当代中国激烈、深刻的变化,使我进入了教育学重建的第二阶段,即回到教育学研究的源头——教育实践,追寻人类产生教育实践的源头——教育存在的依据,研究作为学科发展的过程——教育学史,我把它们统称为“回到原点的思考”。<sup>①</sup>对“原点”的寻求,促使我的“重建”研究形成新的路径,不再局限于书斋,而是通过与部分中小学合作、开展介入式的学校转型性研究,使教育学基本理论的研究回到教育实践的源头中去,在研究、推进学校变型的综合实践中认识教育本身,体验它的真谛,把握它的脉动,发现它的病变,探索它的可能,创造它的明天。这项研究持续至今已进入最后一个年头——第15年。正是它,使我对“原点”是什么的思考,从最初单一的“生命”发展到“生命·实践”复合式的认识;正是它,积淀和催生了“生命·实践”教育学派创建的决心和行动;正是它,锻炼和形成了一个以基于教育学立场,回到教育实践中,综合开展教育改革和教育学创新研究为奋斗目标的同人团队。“新基础教育”探索性研究丛书和“新基础教育”发展性研究丛书是团队合作研究的阶段性成果<sup>②</sup>,专著《“新基础教育”论——关于当代中国学校变革的探究与认识》<sup>③</sup>则是本人教育学重建第二阶段的理论形态的表达。与《教育概论》不同,它基于亲历教育变革的实践,是关于教育学理论在当代中国时空中的生态式表达:它是具体的,但不只是描述的,理论的力量通过对实践的透析呈现;它是基于经验的,但又不囿于经验,理论的力量通过为实践提供新的理论、推进实践更新,并在此过程中实现自我超越来体现。从这个意义上,我们可以说《“新基础教育”论》中的“新基础”,不只是实践意义上的,而且是理论意义上的。即理论探索为实践提

---

① 《回到原点的思考》,是我原计划在“教育学科元研究”丛书中的一本著作的书名,我曾在20世纪90年代末和21世纪初期的讲课和外出学术讲演中多次提到,但是因时间和思考不断发展、变化等因素,该书至今未完成。其写作计划已转换到“生命·实践”教育学派创建的书系之中。特加说明。

② 两套丛书分别由上海三联出版社(1999年)和中国轻工业出版社(2004年)出版。

③ 本著作由教育科学出版社2006年出版,关于该书的学术追求的简述,参阅《“生命·实践”教育学论丛 第一辑 回望》,243~244页。

供了新的认识基础,而新的实践又为理论发展提供了基础。因此,它更是理论与实践双向动态建构意义上的“新基础”。

在明晰、确认了原点是“生命·实践”的复合构成后,2004年初,我把“原点”的提法转换成“基因”<sup>①</sup>,并以“生命·实践”命名我们努力创建的学派,开始了第三阶段的教育学重建研究。这一阶段的研究与前两阶段的重要区别在于:它是一个团队的共同奋斗,不只是我个人的行为追求;它是已有研究的聚集和升华,不是点点滴滴的拼凑与累加;它是以形成学派为载体的教育学理论系统探讨的“新长征”,不是简单地在已经走过的路程后画上一个句号。经过三年时间,我们对学术自我作了集中梳理、反思和系统解读,进行了对教育学在中国的生成发展史研究和当代演进趋势的宏观把握,强化了“新基础教育”成型性研究中的理论自觉和系统的实践更新。2007年春天,终于推出了“生命·实践”教育学论丛。论丛主题从“回望”到“立场”,从“基因”到“命脉”的系列设计,论丛标志“冬虫夏草”图的构思和创意,都是我们共同研讨的结果。如果说,已经出版的前两辑是清思的产物,那么,后两辑“基因”和“命脉”就是学派理论根基的自觉建构与论证,是“生命·实践”教育学的直接构成和整体式结构性的概述。故而,我将本文命名为《“生命·实践”教育学引论》。

## 二、读“基因”

为何选“生命·实践”作为我们重建当代中国教育学的基因式内核?读懂“基因”,是解题必经的第一步。

“基因”一词,出自生物遗传学。我们可以从《辞海》中找到最简要的说明:基因“指生物体携带和传递遗传信息的基本单位。……一个基因是一段核苷酸序列编码蛋白质,也就是说决定特定蛋白质一级结构的是结构基因。生物的一切性状几乎都是许多基因以及与周围环境的相互作用

---

<sup>①</sup> 将“原点”转换成“基因”,表层的意义有二:一是标志着自己在相关问题认识上的重要变化与发展,二是与现在有些作者也用“回到原点”的标题表达自己的观点在名称上就作出区别。这一变换的实质,以及“生命·实践”何以作为我们重建教育学的基因式内核是本文的主题,将在文中展开论述。

的结果”<sup>①</sup>。

结合一些相关资料,我们可以读出基因在生物学意义上的一些基本性质及其对于一切生命的意义。

第一,基因是一切生命实现代际遗传信息传递的基本单位,是生命世代延续和发展的内在、重要的基础性保障。

第二,基因遗传信息的基本物质载体是染色体(DNA),故亦可称染色体基因。染色体是储藏、复制和传递遗传信息的主要物质基础,其形态通常是双倍体,相互成螺旋交叉状。它让我们联想到基因物质内在的复合性和结构性。

第三,基因具有稳定性和变异性的双重特征。其中易发生变异的是物质载体,但物质载体中的遗传信息却是稳定的。物质载体本身的生命是有限的,贮存、复制和传递的是生生不息的信息。基因体现了生命体最基础层面上信息与物质的特殊关系,体现了生命生成性的基本特征。

第四,基因对具体生命体产生作用,还要以它与周围环境发生相互作用为前提,这也是基因之所以会发生变异的原因和生命性的特征之一。

由此可见,基因是解读生命之所以生生不息秘密的最基本的单位,是生命之本原基始。我们以“基因”来类比教育学理论的内核,其一,是取其“本原基始”之意。其二,基因内含着生命遗传的基本信息,规定了生命的性质、生理特征、代谢类型、行为本能及生长序列等,即生命的基本生理特征可以从基因中得到解释。这种代际的信息传递性质,本身也是教育的基本规定性之一,区别在于教育信息的“源”和“质”、传递的路径和方式是人类所特有的。我们从功能的代际性和机制的生成性上借用“基因”一词,表明我们对教育学理论内核的选择与构建,要求具有基因的功能、机制等特征。其三,基因物质载体DNA的双体性,也启发了我们对理论内核组成的要求,即不是单一的,而是复合的。这是从形态上选择“基因”作类比的原因。

实际上,用“基因”作比喻,意味着我们对教育学理论内核质的规定性的清晰和寻求,即它应该是本原基始的,是具有代际功能和生成机制的,是内在复合而非单一的。总之,其本身是与生命相关且具有生命性的。

学科的理论建构无疑需要以对研究对象的认识作基础,但理论建构

<sup>①</sup> 《辞海》(上),1551页,上海:上海辞书出版社,1999。

并不能直接从对象中得出,也不是关于对象的经验概括,更不是对象的直接描摹,尽管这一切都不能没有。理论建构是关于研究对象的理性再造,需要说出对象的内在规定性和机理,需要把握住对象的魂及其丰富的表现,需要勾勒出对象生成发展的演化路径与轨迹。如果理论不能就这些方面作出哪怕是片面的回答,理论就没有存在的价值。想要实现如此要求的理论构建,就不能没有对理论内核的清醒把握。不然,理论体系就不可能有内在的有机关联和气质上的一致。正是对教育学中生命问题的关注把我引向“基因”,而“基因”又启发了我们对理论内核质的规定性的思考,让我们读出了“基因”本意之外的教育学理论需要的“基因”之意。

### 三、解“教育学”

如果说对教育学内核规定性的确认主要还是以理论建构与经验陈述的一般区别为前提,那么说明选择“生命·实践”作为教育学建构内核的依据,就必须进行“教育学是什么”的前提性追问。

“教育学是什么”的追问,早在人们试图形成教育理论时就被提出,在教育理论演化、发展的关键时期又不断被重新提出,也被对现存教育学理论持不同观点的学者反复提出,被对教育学理论有不同期望和需求的人多次提出。我们今天的追问,从前人的追问入手,在教育学历史资源<sup>①</sup>的支持下,建立有关这一问题领域的所指、内在结构及其理论内核,然后再论述我们的思考。

#### 1. 夸美纽斯

捷克大教育家夸美纽斯是17世纪一位终身为创建不同于当时实存的中世纪学校教育及其制度而奋斗的教育家,也是第一位试图系统建立教育学理论<sup>②</sup>的教育家。正是由于这种集实践与理论创建于一身的特

---

<sup>①</sup> 这里强调的是“教育学”的历史资源,不是“教育思想”的历史资源,故将分析的重点放在西方教育学形成和发展中产生重要影响的代表性人物身上。但并不意味着除此以外,西方没有对教育思想作出贡献的人物,也不意味着中国没有教育思想与理论。这里的选择是服从论题需要的选择。特此说明。

<sup>②</sup> 夸美纽斯的代表作以《大教学论》命名,但就其内容而言,涉及的问题已远远超出我们现在理解的“教学”,而是包括整个教育,故我们把它作为教育学理论。

点,我们把夸美纽斯列入“在教育中研究教育”最早且有深远历史影响的教育学家,从他开始进入教育学历史资源的分析。

在夸美纽斯代表作《大教学论》(1632年)的首页上,他把自己的思想称作“把一切事物教给一切人们的全部艺术”,这意味着夸美纽斯把教育学看作是“教的艺术”,并对教“什么”和教“谁”作了规定。在进一步的说明中,他又把“一切事物”解释为“懂得科学,纯于德行,习于虔敬”,这些都是“现世与来生”所必需的事项,进而说明了“教”所期望的在一切人身上达到的目标和对一切人的人生价值。其中的“科学”、“德行”和“虔敬”都是外在的要求,是人生所必须习得的事项。

夸美纽斯指出,“教”的艺术所依据的基本原则就是“根据事物的本性”,认为凡是按事物本性所进行的教育,都是有效、有益的教育。正是以此为据,夸美纽斯把方法分为“后验的方法”和“先验的方法”。前者是“互不联系的,从肤浅的经验中拾来的方法”,对此,他持否定的态度。后者则是“从事物本身的不变的性质去证明,如从一口活泼的源泉引出川流不息的溪流,再将这些溪流汇成一道江河一样,这样去为建立普及学校的普及艺术打下基础”<sup>①</sup>,这才是夸美纽斯提倡的“教”的“艺术”的真谛,也是他以自然法则为据形成教育系统理论的追求。

《大教学论》的展开论述涉及一系列与“教”相关的问题,大致可划分为四个层次,这是夸美纽斯对于教育学是什么、它应该论述清楚哪些基本问题的回答,从中可以看出其教育学理论的内在结构。

第一层次关涉“人”,问题集中在人何以需要和可能接受教育。这是关于教之所以必须存在的前提性论证,同时也阐述了“一切事物”对于人生的价值。

第二层次关涉“学校”,阐述的是人为何要到学校去受教,学校建立恰当秩序的依据,不同阶段学校的任务是什么。

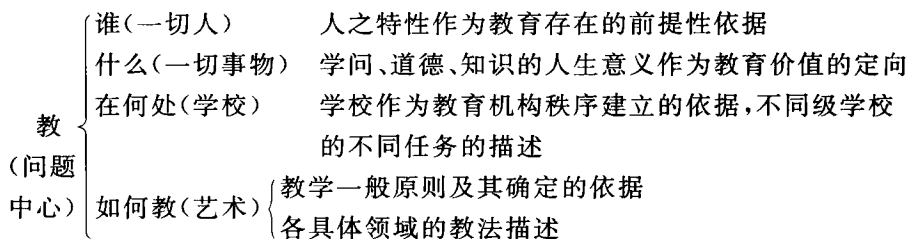
第三层次讨论“教学原则”,它进入对学校的主要活动——教学的一般原则与秩序是什么,它们确立的依据是什么的论证。

第四层次落到“教法”,这是有关教学原则在不同的具体学科中如何教的方法说明,有关“道德”和“虔信”的教育方法也分别列出专章论述。

---

<sup>①</sup> [捷]夸美纽斯著,傅任敢译:《大教学论》,(致意读者)1页,北京:教育科学出版社,1999。

列图可更简明地表明上述内容之间的关系。



夸美纽斯《大教学论》内容结构关系图

综观《大教学论》，可十分清楚地看到，夸美纽斯教育理论的最根本的依据就是“自然”，即遵循自然本身的生长规律来认识人的成长，确定教育的内容、原则与方法，建立与教育相关的一切秩序。在夸美纽斯看来，只有自然的变化才是循着秩序且是永恒的、可靠的，人与万物之间又具有共通性，都是上帝的创造。故他可用观察与类比的方法，将人们对自然的诸多常识性认识，转换成认识教育活动和形成教育理论的依据。因此可以说，“自然”是夸美纽斯教育理论的“基因式”构成，是其魂。

《大教学论》虽然充满着对上帝的敬畏和虔诚，但全书透出活泼清新的自然气息，无论是潺潺的小溪还是活泼的小鸟，无论是清风雨露滋润下蓬勃生长的草木还是遥远神秘苍穹中徐徐移动的日月星辰，这些真实而鲜活的存在，都能在他的书中找到。这是夸美纽斯思想中实存的“自然”。除此以外，“自然”还意味着“天意”、“永恒”和“本性”，这在他论述“人”的问题时得到充分体现。

夸美纽斯强调人是按上帝意志创造的“最崇高、最完善、最美好”的作品，人“超出一切有形与无形的造物”。他构建了人高于万物、万物服务于人的人与自然界的联系。在人生的目的方面，夸美纽斯首先强调上帝让万物都有一个生长变化的过程，“一切生存的事物都有它的生存的目的”，而“人的终极的目标是超于现世的人生”。因此，“死亡”并不是生存的终结，而是进入了永生的天堂。现世的人生是为进入永生的天堂作准备的。在确立了现世人生这一目标后，夸美纽斯把教育与此目标联系起来。他指出，上帝在人的心中播下了“学问、德行、虔信的种子”，但人的“种种能力都只潜伏地存在着，需要加以发展”。教育就是帮助人让天生在内的种子生长，形成实际的知识、德行与虔信的工作。夸美纽斯认同：“人是一个

‘可教的动物’……实际上，只有受过恰当的教育之后，人才能成为一个人。”<sup>①</sup>我们在此看到了上帝与自然界、现世与来生、存在与目的、天生与教育在人身上奇妙的统一。这种对“人”的认识是夸美纽斯教育理论基因式内核——“自然”独特规定的具体体现，也是这一核心理念发挥建构教育理论奇力的典型一例。借此，我们分析了夸美纽斯对人本身及其与教育关系的基本认识。

关于夸美纽斯还要提及的是，他的教育理论尽管有浓厚的宗教气息，但他本人并不出世。正是对他所见的现实世界中学校教育的强烈不满，对现实教育改革的理论与实践之不足的洞见，对好的教育可以促进青少年更好成长的真切愿望与信心，构成了他研究教育和创建新的教育理论的内在动力。夸美纽斯研究的重心放在学校改革上，《大教学论》成为以学校教育为中心建构教育理论的第一个范本。夸美纽斯的一系列著作，包括他为母育学校编写的图文并茂的读本，被广泛采用，发挥了影响当时学校教育的重要作用，获得了作为教育理论影响实践的重大生命力，也使他成为教育研究史上由中世纪走向近代的标志性人物。

## 2. 卢梭

18世纪法国著名的启蒙哲学家、资产阶级革命的思想旗手卢梭宣称，“在一切有益人类的事业中，首要的一件，即教育人的事业”<sup>②</sup>，并以小说体教育论文《爱弥儿》(1762年)走进了教育学发展史，成为后人讨论教育学问题不能绕过的重要人物。

卢梭教育思想的独特凸显在两个方面：

其一，卢梭对教育的思考，集中于作为个体的自然人从出生到成人过程中的教育问题。与夸美纽斯不同，他关注的是作为个体的人的成长与教育的关系问题，不是学校教育问题。可以说，卢梭是研究这一问题领域且有持续、强烈影响的开创者。在卢梭之前，也有一些以儿童个体的教育问题作为主题的论著，其中最具历史影响和代表的是英国哲学家洛克的

① 以上引用，参阅《大教学论》，1~6章。

② [法]卢梭著，李平沅译：《爱弥儿》(上)，2页，北京：商务印书馆，1978。

《教育漫话》<sup>①</sup>(1693年)。但洛克的重心放在如何把出身于上层家庭的儿童培养成绅士上。他对现存的社会道德规范等都持保守传统的立场,他的教育研究重点在家庭教育,目的是为不懂如何培养儿童的家长提供帮助和支持,并不关涉到整个社会问题。洛克关于儿童的论述建立在自己有关人类认识的哲学思考和观察之上,并结合自己接触儿童所形成的经验,故而有更多的局限性。卢梭显然读过《教育漫话》,认为自己是继洛克之后重提儿童教育的人,但在《爱弥儿》一书中,凡提到洛克言论之处,卢梭都持批判的观点,直到最后一章,卢梭更明确表示:“我可没有培养什么绅士的荣幸,所以,我在这方面决不学洛克的样子。”<sup>②</sup>确实,卢梭与洛克在教育上的看法是大不相同的。

首先,卢梭的“自然人”是针对“社会人”而言的。从这个意义上看,卢梭是为反对当时他所处的法国封建王朝对人的压抑和剥夺而创造出“爱弥儿”的,他要培养的是一个面向尚未出现却是理想中的“自由、平等、博爱”的社会所需要的新人,这与洛克维持传统的取向完全不同。

其次,卢梭持人可以向善的人性论假设,并以此为据,提出了教育要顺应人的自然发展的最基础性的原则和培养“自然人”的目标。“出自造物主之手的東西,都是好的,而一到了人的手里,就全变坏了”的开卷名言,强烈表达了卢梭反对用各种社会的规范去约束儿童的立场。洛克虽然未作人性善恶的假设,但他认为使儿童成为社会人——“人格者”的过程,必然要与儿童趋乐避苦、寻求自我中心式的满足、不愿受束缚的天生倾向冲突,社会的规范和信仰等的灌输不但不可缺少,反而越早越好。在卢梭的教育计划系列中,发展感觉、情感能力是第一位的,洛克则将以理性为依据的道德置于首位。

再次,卢梭按照个体儿童生长的阶段来撰写《爱弥儿》,从个体不同年龄阶段成长所面临的问题与需要(卢梭式的独特理解)出发,引出并讨论相关的教育问题。卢梭将爱弥儿置于乡村的大自然中,强调儿童自己的生活与实践对于其成长的决定性意义。洛克则是以与教育相关的主题词

---

① 这是该著作译入中国时的早期译名,并收入《辞海》条目。2005年由熊春文译,上海世纪出版集团、上海人民出版社出版新译本的译名为《教育片论》,鉴于目前尚未通行,故在此仍用原译名。

② 《爱弥儿》(下),526页。



为核心作论述,虽然也涉及对不同年龄儿童的不同教育建议,但并不成为行文线索。洛克重视的教学内容是社会性的。这一区别同样凸显了卢梭以儿童成长为“中心”研究教育问题的理论特征。

从以上比较中,我们还可以看出卢梭强调的“自然”与夸美纽斯强调的“自然”之间的区别。夸美纽斯关注自然是为教育学理论的建构,主要是从中得出教育秩序和教育方法的依据,自然是作为教育的参照系起作用的。而卢梭所言的自然是指人的天性,是在成长的主体——儿童的天赋性情与权利的意义而言的。前者的自然在教育学理论建构中具有方法论意义,后者则具有本体论意义。

其二,卢梭强烈地批判现实、倡导自由。他的批判指向来自社会和来自成人的、对儿童发展自然天性和成长的破坏,并设计出一套与此截然相反的教育观念与方法。尽管他自知在当时的社会难以实现,但依然义无反顾地提出,表现出一个思想家对社会发展走向的敏锐性和打破现实社会制度束缚、追求自由的强烈愿望。故而,他的教育思想之超出教育学领域的积极价值,不在其哲学观,而在其社会政治观。由此可见,在社会变革时期,教育思想的价值是与其对社会发展的把握相关联的。尽管“爱弥儿”是虚拟的人物,但文中的批判却是十分现实的;尽管卢梭宣传要摆脱“人的手”,但他一手策划的“爱弥儿”依然出自“人的手”,只是是完全不同指向的“人的手”。卢梭对自己提出的、自认为建设性方法的普适性充满信心,他确信:“不管人们出生在什么地方,都能采用我提出的方法,而且,只要能把他们培养成我所想象的人,那就算是对他们自己和别人都做了有益的事情。”<sup>①</sup>他坚决反对与旧方法的妥协或结合,并告诫人们,“这样一结合,好的就变坏了,而坏的也不能好起来。我宁可完全按照旧有的办法,而不愿意把好办法只采用一半”<sup>②</sup>。观其全书,尽管卢梭关注了方法,但《爱弥儿》的真正价值不在方法,而在思想;虽然他强调了关于教育问题不能只是批判没有建设,但《爱弥儿》的价值依然主要在批判的透彻,而在建设的正确和可行。

具体地讲,卢梭提倡的自然人的教育,以人的自然生长不受束缚为第一要义,即无论是人的教育还是事物的教育,都要服从人的自然生长的

① 《爱弥儿》(上),4页。

② 《爱弥儿》(上),3页。