

林良章 著

终身教育学

——理论与实践



终身教育学

——理论与实践

林良章 著



中国轻工业出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

终身教育学：理论与实践 / 林良章著. —北京：
中国轻工业出版社，2019.3

ISBN 978-7-5184-2363-7

I. ①终… II. ①林… III. ①终身教育—研究 IV.
①G72

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2019) 第 014083 号

责任编辑：罗 洁

策划编辑：王 淳 罗 洁

责任终审：孟寿萱

封面设计：锋尚设计

版式设计：华艺设计

责任校对：吴大鹏

责任监印：张 可

出版发行：中国轻工业出版社（北京东长安街6号，邮编：100740）

印 刷：北京君升印刷有限公司

经 销：各地新华书店

版 次：2019年3月第1版第1次印刷

开 本：710×1000 1/16 印张：15.25

字 数：300千字

书 号：ISBN 978-7-5184-2363-7 定价：58.00元

邮购电话：010-65241695

发行电话：010-85119835 传真：85113293

网 址：<http://www.chlip.com.cn>

Email: club@chlip.com.cn

如发现图书残缺请与我社邮购联系调换

181189Y2X101HBW

序

终身教育思想自 20 世纪 60 年代由法国教育家保罗·朗格朗首次提出之后，获得了联合国教科文组织及其他有关国际机构的大力提倡。此后，终身教育无论作为一个概念，还是作为一种活动，都在世界许多国家得到不同程度的推广。《福建省终身教育促进条例》于 2005 年颁布实施，是中国大陆第一部推行终身教育的地方立法，从此开启了终身教育的立法实践的序幕，为推动我国的终身教育事业创新发展做出了重要贡献。作为立法的推动者，福建省全民终身教育促进会的副理事长之一，林良章同志在终身教育理论研究与实践活动中不断学习与积极思考，在实践中进行有效探索与总结，写成了《终身教育学——理论与实践》一书，这是教育领域难能可贵的学术成果，值得祝贺。

《终身教育学——理论与实践》立意新颖，视角颇具特色；在研究终身教育概念与基本理论基础，以终身教育、终身学习、学习型组织、创新、幸福人生、文化、和谐社会、素质和生命意义等九个关键词构成了一个理论模型框架，以不同表达方式，产生各种有意义联结，阐述终身教育研究对象及其他方面问题，是一种很好的尝试。《学会生存》提出：未来教育工作者的训练应使一定数量的未来教师在“终身教育学”等方面专业化。这本书在一定意义上能够提供这样的专业化的理论学习支持。书中所阐述的理论与实践对深化当今的教育改革、开展好终身教育的各项活动也有较好的指导意义。从事教育工作，特别是从事终身教育、继续教育、社区教育、老年教育、职业教育等方面的理论与实际工作者，都可以从书中获得有益的启发，值得一读。

杨孔炽

2019 年 1 月 20 日

杨孔炽：福建省全民终身教育促进会理事长、福建农林大学教授，博士生导师

前言

对我来说，把终身教育学作为一门学科进行点滴思考，既是一种研究选择，也是一个写作难题。选择是一种机缘。2011年陈宜安女士来校要推进终身教育本科专业申报建设工作，我们付出了不少努力，取得了学习效果，专业虽付诸东流，但研究终身教育学科建设热情不减。接下来的几年时间，却是为了书写这一本终身教育学。作为一个新兴学科领域——终身教育学，一切写作思考，包括作为一个学科建立都是一种尝试，思想角度与理论框架的建立皆是一项艰辛的工作，现在想来还十分的后怕。所以，写作难题明摆着。不过，创新给了我一个驱动力。雅斯贝尔斯认为：“教育是人的灵魂的教育，而非理智知识和认识的堆集。”我努力做到这一过程的思考以避免是一种知识的堆集。我不敢说，在书写过程中做到观点新颖，逻辑严密，论证清晰，思如泉涌，但有一点是可以肯定的，时常在进行着终身教育的思考，这种思考也都是人生幸福的思考；并不时地进行生命意义的心灵层次思考，从而激发我进行一种灵魂的书写。“出自内心才能进入内心”（赵鑫珊），情感世界只能被情感世界所触动。人生需要感动，但更需要理性的思索。本书主要从理论视角对终身教育学作了一些较系统理论性建构，也有一些经验性实践探索。

本书分为十五章。第一章 终身教育的提出；第二章 终身教育基本理论研究；第三章 关于终身教育学；第四章 终身教育学的理论建构；第五章 终身教育主要表现形态；第六章 终身教育与终身学习；第七章 终身教育与学习型组织建设；第八章 终身教育与幸福人生；第九章 终身教育与和谐社会；第十章 终身教育与文化；第十一章 终身教育与素质提升；第十二章 终身教育与创新；第十三章 终身教育与生命意义；第十四章 终身教育立法与学分银行；第十五章 终身教育本科专业建设。

第一、二、三章主要针对终身教育、终身教育理论思想、终身教育学概念的产生与建立而提出叙述与论述，主要梳理了现代终身教育概念及其提出学科思考的终身教育概念及其研究对象等；第四章是本书构建体系书写理由与学科建立的基础叙述；第五章论述了终身教育的主要表现形态，某种意义上是人们狭义理解终身教育的另一个侧面；第六至十三章主要围绕终身教育所涉及主要内容与研究对象而展开具体论述；第十四章是落实终身教育立法保障和现时代强调建设学分银行及其在网络教育中的运用，表明了终身教育的保障机制与现时代终身教育发展的一种策略与路径；第十五章是终身教育本科专业建设与方案建构的初步思考。

需要说明的是，一是本书在理论部分，基本是从抽象意义上对终身教育学进

行了理论层面的探讨，包含了自己在三十多年来对教育学与心理学教育教学实践的感悟而产生的理论框架思考；二是实践部分的研究，主要是自己在参加各种终身教育活动中，包括福建省全民终身教育促进会所有组织的活动，特别是乐龄学堂的活动中产生的一些体会；三是在写作中，用点、线、面、体、框勾勒出终身教育理论框架模型，是前面两点互动作用的反思与创想过程。可以说，没有理论与实践的互动，是不可能有这样的理论建构的。理想未必能达到，但心向往之。由于写作时间跨度较长，许多方面有交叉的表述，有些体会在不同的章节中还会存在着些许重复观点或不同语境下的表述，但总体是以反映主题的方式为主表述书中的各方面内容。由于种种原因，在表述中或许存在些许前后观点不完全一致之处，那是表明本人这几年来对终身教育学科理解的一个动态过程，也是我思想的变化过程。请大家理解我自己人生的思考与进步历程。

本书在写作中借鉴和参阅了国内外同行的大量相关研究成果，在此向尊敬的诸位表示由衷的谢意！

由于时间仓促，加上水平有限，书中定会存在不足之处，敬请阅读者批评指正。

林良章

2018年11月2日

目 录

第一章 终身教育的提出	1
第一节 终身教育的提出	1
第二节 终身教育从理论到应用	16
第二章 终身教育基本理论研究	19
第一节 终身教育概念及理论发展研究与体系建构	19
第二节 终身教育主要流派	27
第三章 关于终身教育学	31
第一节 终身教育学提出	31
第二节 终身教育学研究对象	43
第三节 终身教育学学科地位与性质	47
第四节 研究终身教育学的方法	48
第四章 终身教育学的理论建构	53
第一节 从学科视角理解终身教育	53
第二节 终身教育学理论模型建构	57
第三节 终身教育学的学科理论基础	61
第五章 终身教育主要表现形态	64
第一节 成人教育	64
第二节 继续教育	67
第三节 社区教育	70
第四节 老年教育	72
第五节 与终身教育相关的其他教育表现形态	76
第六章 终身教育与终身学习	80
第一节 终身学习概述	80
第二节 终身教育与终身学习的关系	89
第七章 终身教育与学习型组织建设	93
第一节 学习型社会与学习型组织	93
第二节 学习型城市建设	98
第三节 学习型社区	105
第四节 学习型学校	109
第五节 学习圈	112

第六节 终身教育与学习型组织关系	120
第八章 终身教育与幸福人生	122
第一节 教育与人的发展	122
第二节 幸福人生	126
第三节 终身教育与幸福人生关系	134
第九章 终身教育与和谐社会	137
第一节 和谐社会建设	137
第二节 教育与社会发展	139
第三节 终身教育与全面建成小康社会	143
第四节 终身教育与和谐社会关系	147
第十章 终身教育与文化	149
第一节 什么叫文化	149
第二节 终身教育与文化	154
第十一章 终身教育与素质提升	162
第一节 素质教育与教育目的	162
第二节 全面提升人的核心素养	173
第三节 终身教育与素质提升	175
第十二章 终身教育与创新	177
第一节 什么是创新	177
第二节 从学科视角理解创新内涵	183
第三节 终身教育与创新	187
第十三章 终身教育与生命意义	192
第一节 生命及生命意义	192
第二节 生命教育	198
第三节 终身教育与生命意义关系	200
第十四章 终身教育立法与学分银行	204
第一节 终身教育立法	204
第二节 终身教育学分银行	211
第三节 网络教育（现代远程教育）在终身教育学分银行中的作用	215
第十五章 终身教育本科专业建设	217
第一节 发展终身教育的意义	217
第二节 “终身教育”本科专业设置的必要性	221
第三节 终身教育本科专业设置的可行性分析	223
第四节 终身教育专业（本科）人才培养方案	228
后记	235

第一章 终身教育的提出

第一节 终身教育的提出

一、教育概述

说实在的，足足当了 30 多年教育学这门课的教师，现在要给“教育”下个确切的、明确的定义还有点艰难。有些事物或概念经常面对，但仔细深究却不知道是什么意思。陈桂生老师借用古罗马哲学家奥古斯丁在对“时间”下定义时说了一段意味深长的话来解释“教育”的定义，意义深刻：如果不问“时间是什么”，我大概还知道“时间”是什么；一旦问起“时间是什么”，倒不知道“时间”是什么了。^①

（一）教育的内涵及源流

什么是教育？自从有了学科意识，人们十分渴望对每一个关键词进行概念的界定。一般概念可以从内涵和外延两个方面理解。内涵揭示事物的本质，外延界定事物的范围。内涵可以从定义中产生一些事物的深刻含义与理解。外延一般可从纵向与横向两方面分说。就纵向来说，实际上是从时间维度来解说一个概念源流，它源自哪里，流向何方；而从横向来说，多是从事物的要素、特点和分类等方面进行进一步解说。这种理解虽不一定全面准确，却是一种十分有意义的思考。

中华文化五千年，源远流长，生生不息。文化对于一个国家是十分重要的。五千年来一个国家能绵延不断，休养生息，坚如磐石，无往不胜，如果没有其优秀传统文化存在是不可能的。中国汉字就具有一种深厚的文化底蕴。中国的许多汉字造字本身就说明了有些字词所蕴含的深刻之意。这一文化遗产是中国人的骄傲，也是我们赖以学习之根本，我们研究与学习要扎根这一深厚的文化土壤。尽管科学技术的发展带来了我们对事物前所未有的理解，包括此时利用电脑打字这样极其简单的事，在以前很长一段时间里是件不可想象的事。科学技术的飞速发展，在很长一段时间里，让我们忘记了文化存在的重要意义，也忘却了文化对人发展的重要性。实际上，人类在世界上还是要以人为本去思考我们发展中的问题。人类的许多问题，特别是教育问题，是思考历史上人的教育问题，这是教育之要，也是文化之根。按理说，每个人要想实现自身的发展，最好对每件事都进行一次自身应有的体验，否则将可能难见成效。但人生短暂，我们每个人没有办

^① 陈桂生. 教育原理 [M]. 华东师范大学出版社, 1993: 189

法事事亲为，我们完全可以借助前人总结的经验（文化），通过教育方式得到学习与感悟。这可能就是教育的价值所在，就是人有别于其他动物的高明之处，更是文化对人的作用与影响。所以，对一个概念的字词来源分析既是必要的，也是一种文化分析。对于“教育”这一词的词源分析，对我们来说有许多启示。一是可思考一下一个问题的本真意义，“教育”概念的理解是现代教育学科最重要的涵义；二是可以给我们今天的教育作一些历史的思考与启迪；三也是看一看中国现代的教育是如何受到古代教育的影响，直至影响到我们今天的一切。这其实也是一种传统教育文化的继承。

在我国最早，应该说，教是教，育是育。从我们所涉猎的资料来看，更多谈到“教”，而少提到“育”。如《中庸》中提到“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教”；《荀子·修身》中提到“以善先人者谓之教”；《学记》中提到“教也者，长善而救其失者也”。一般人们认为，把“教”与“育”联在一起的，是《孟子·尽心上》中提到的一段话：“君子有三乐，而王天下不与存焉。父母俱存，兄弟无故，一乐也；仰不愧于天，俯不忤于人，二乐也；得天下英才而教育之，三乐也。”从此，“教育”一词便得到最早的使用，但含义并不确定。许慎《说文解字》中“教育”有一个分开来的解释：“教，上所施，下所效也；育，养子所作善也。”^①

“教”在辞典中有“教导、教育”之解。从“教”的甲骨文的常见写法中，我们看到“教”字表明了这样的一个意思。“教”的左上方写法表示一个占卜的活动，一般人们理解为书本，是教之内容；“教”的左下方写法表示是一个站立的孩子（听话的孩子），可理解为学生，是教学的对象；“教”字的右上方写法表示一根棍子或一条鞭子，“教”的右下方写法象征着教师的手，这可以理解为教学过程或教学的手段。综上，“教”字可以用一句话理解为“成人（教师）拿着器械督促孩子的学习行为”^②。“育”字在甲骨文中表现为上方为“女”字型，下方如同女人的子宫里怀有一个倒立的孩子（“逆子”）。对于教育，有一种通俗的理解认为，听话的孩子要“教”，不听话的孩子就要“育”。

从中国古代“教”之原始字面含义来理解，“教”字可以表明许多层的意思及引申一些现在的意义。

一是“教”与“学”是联系在一起的。这是很重要的一个含义，也是我们要十分重视的一个含义。“教”与“学”是一对既矛盾又统一的关系，在今天处理好这一对矛盾关系仍然是我们每个教师要思考的重要问题。首先是认识问题。我们要知道，“教”字中含有“学”。这里有教师之学，更指有学生之学。有“教”得有“学”之存在，不然，也无所谓有“教”。某种意义来说，“教”是因为“学”而存在的，没有了“学”也是不成功的“教”，所以，教育之存在乃因学生学之存在，或因学生存在而存在。当然，我们今天理解的“教”与“学”是

① 许慎. 说文解字. 中华书局 1963 年版：69、310

② 全国十二所重点师范大学联合编写. 教育学基础 [M]. 北京：教育科学出版社，2008（2）：3

一种共时的、共同的、双边的活动。就如同一个“教”字中同时存在“教”与“学”这样的问题一样，教与学是教学一个问题中要关注的两个最重要的方面，如同人的一只手中手心与手背问题，不可缺失。其次是实践问题。我们如何在教学实践中做到教与学的统一。我们的教学是“先教后学”，还是“先学后教”，抑或是“边学边教”或“边教边学”？哪种教学更有效果，或者说，每一种教学要想有效果需要具备什么条件，也是一个重要思考的问题。学者余文森提出教学的三大铁律给我们深深的启迪。自然，我们感到“先教后学”，要重视“启发式教学”；“先学后教”要重视“因材施教”；“边教边学”或“边学边教”，要重视“温故而知新”等。从整个实践来看，现在越来越重视“先学后教”的落实。实际上，这是越来越重视以学生为中心的教学实践落实，越来越重视站在学生的立场考虑问题，越来越重视学生主动性与积极性的调动与发挥。再次是教与学中隐含着“教师”与“学生”人际关系问题。从某种意义上来说，“教师”与“学生”的人际关系已成为今天教育中重中之重的研究问题了。如今人们在哀叹学校中师生关系紧张，人情冷漠，也反映了教育中育人问题的存在。教师一旦不投入工作，或不愿意投入学习与工作，便会有师生关系问题，便是教育产生问题之开始。我们应当重视这种信号的产生研究。今天，师生关系已成为衡量校园师生生活满意度与幸福感程度的重要指标，并且师生关系也成为校园中一道亮丽的文化风景线。从哲学角度来说，还有如何看待教师与学生的主体地位问题，包括单主体、双主体和复合主客体关系；在教育中还要关注师生的教育地位问题。长期在这一问题上有两个极端表现，或是教师中心，或是学生中心，我们到底如何看待师生之间的关系也是一个十分值得思考的重要问题。从如今教育取向来看，倾向于以人为本，在师生关系上，强调走学生为中心的发展之路。

二是强调“纪律”教育。这是一种教育手段和方法。但这似乎已变成中国教育的一大重要的特点。中国教育历来十分强调纪律教育。“教”之对象是站在那儿受“教”之人，是对“听话”的“孩子”所实施的教的过程。由此，我们会认为，教育缺少了纪律是难以获得好成绩的；没有纪律的班级是不良的班级，没有了纪律的同学是不优秀的同学，不懂得抓纪律的老师，也不是好教师。我们的文化比较支持或称赞守纪律的学生和守纪律的班级。我们的确很难接受一个班级或一个学生不守规矩，同样，我们也很难接受一个教师没有所谓“规矩”的上课。实际上，中国的学生也很习惯教师纪律的要求。不过，我们必须看到，毕竟纪律是外在的要求，不能搞过了头。一种教育如果过度重视纪律，就会忽略人的自身的需要，就会使人的主动性失却，就会使人的个性得不到张扬，就会影响学生心理的自由发展，进而影响了学生创造性能力的发展，这也正是许多人认为抓纪律太严不好的原因之所在。不过，从更广义的教育含义上来说，也许纪律也是一种工作态度或者说是一种做人的教育内涵。中国古代比较强调“道”之教育。“道”从字面上来说，就是有头脑的人在走路，或走路应有方向。“道”有自然之道，有人生之道，当然，也有社会之道。重视道德规范，重视个人修身养性的教育，这是中国教育的重要方面，今后还将要重视之。应该说，中国教育还是十分

重视社会关系的教育,重视社会伦理教育,因而从某种意义上,这种教育也很容易演变为重视“纪律”教育。也许纪律也是一种“道”,但决不是真正之道;也许纪律是需要的,但把纪律当成教育那肯定对人的发展有许多不利之影响。因此,教育者如何让受教育者面对纪律从他律走向自律便是教育的成功之道。

三是“教”的内容主要是书本知识。书本知识乃前人积累的知识或经验,对当事者来说为间接经验,教师要教前人总结的优秀的知识和经验,特别是经典知识。这在今天也是一条很重要的不变的法则。教师不教书本或不授业,那是不合格的。但教师的确要懂得教什么,教多少,甚至如何教;学生不读书或不学习经典也是不会得到更好发展的,但的确今天的学生要学的内容太多太多了。随着科学发展与网络技术进步,今天学生接受知识的渠道已是多种多样,我们要“教”的内容,需要重新组织与思考了。知识是要不断学习的,技能是要靠不断训练的。今天人们十分重视实践训练,这也是重要的。但我们要认识到,知识与实践没有比例之分,只有掌握深浅之分。学得越深入,才能用得越到位。为人之师要掌握精深学问,当学生的良师。不过,在强调书本世界与生活世界沟通的今天,在网络信息发达的今天,如何看待书本知识却是一个重要的不可回避的问题。

总体上来说,教育这一词在中国古代蕴含着由外转内的过程,强调外在纪律、教师和书本知识对人发展的重要。相比之下,在现代英语中,教育是“education”。人们认为,从英语“education”的词源来看,由前缀“e”与词根“ducare”合成的。前缀“e”有“从……出”的意思,而词根“ducare”则有“带领”或“引导”的意思,于是教育便有“由内转外”改变的意思。教育是“采用一定的手段,把某种本来就潜藏于人身上的东西引导出来,从一种潜质转变为现实^①”。古希腊学者苏格拉底提出的“产婆术”,一直给人很深的启迪。人类对于人的智慧的开发一直都很重视。当然,我国古代教育,也不是没有由内转外的典例,孔子强调“不愤不启,不悱不发”的思想便是最好的一证。只不过,如何把这一教育思想发扬光大,使广大学生受益,便是我们要去践行的问题。相传由孟思学派弟子乐正克所著的《学记》一书,我们也真真切切地看到,其中闪烁着光辉的启发式教学思想。我们当自信我们自己教育中的丰硕成果。

捷克教育家夸美纽斯1632年在《大教学论》中提到,“教育的目的也应是使人为来世生活做好准备”^②。这一观点,虽带有浓厚的宗教色彩,但表明了“教育是生活的预备”概念,与19世纪中叶英国社会学家斯宾塞提出“教育是为美好生活做准备”观点,^③成了我们今天思考“教育”这一概念一个很重要的视角。简单地说,教育是要以生活为基础的,没有生活的教育是不可想象的。但教育更是为美好生活而准备的。深层一点来说,教育一定程度上就是为了让生命活生生地存在着。我们很高兴地看到,卢梭从自然教育的视角,把人从天上拉到地上来培

① 全国十二所重点师范大学联合编写. 教育学基础[M]. 北京:教育科学出版社,2008(2):2

② 吴式颖主编. 外国教育史教程[M]. 北京:人民教育出版社,1999:193

③ 叶澜著. 教育概论[M]. 北京:人民教育出版社,1991:2

养。这是人类摆脱宗教教育的一个重要教育思想转折点。他强调“自然教育”思想，至今仍给我们深深的启迪。教育要尊重人的“天性”与“人性”，教育要开发人的“心性”与“灵性”，是我们今天教育要思考的问题。瑞士教育家裴斯泰洛齐认为，教育是“依照自然法则，发展儿童道德，智慧和身体各方面的能力”。这一概念却从儿童身上寻找教育的本意。教育的对象是人，从人的身上寻找教育的意义是教育最重要的意义。相对而言，法国社会学家涂尔干认为，“教育就是系统地将年轻一代社会化”。这一观点比较倾向从社会视角来思考教育。现代教育学之父德国教育家赫尔巴特认为：“教育的唯一工作和全部工作可以总结在这一概念中——道德。”我们现在强调“教书育人”与“立德树人”的重要性，便从中可见一斑。同时，我们也要记住，赫尔巴特已从哲学、伦理学和心理学视角来对待教育问题，使我们对教育学进入了科学的教育学思考。

美国教育家杜威是现代教育家中的最主要代表。他是实用主义教育家、哲学家。他认为，教育即生活，教育即生长，教育即经验之不断改造。这一观点，至少与夸美纽斯等人有些相左，说明教育不是为生活准备，教育本身就是生活。强调教育宛如生活，教育要满足儿童的需要与兴趣，教育也不能脱离社会生活。这体现了以人为本的时代到来，尊重儿童发展的特点与要求表现。这一观点强调人的发展，奏出教育时代的最强音。苏联教育家加里宁认为，教育是对于受教育者心理上所施行的一种确定的、有目的和有系统的感化作用，以便在受教育者身上养成教育者所希望的品质。在一定程度上，这一概念也强调关注和重视人自身发展问题。俄国教育家乌申斯基提出人是教育的对象，给了我们十分明确的回答。美国教育家杰·唐纳·华特士提出生命教育的理念，引起了人们对生命教育的醒思。我国教育家黄克剑认为，教育就是传授知识，启迪智慧，润泽生命。这从生命视角，对教育进行了理解，引发了许多学者，对于生命教育的向往与践行。我国台湾地区中原大学的一位学者认为，教育是人碰到人，真人与真人的对话过程。我国教育学家生命·实践教育学派创始人叶澜认为，教育是有意识的以影响人的身心发展为直接目标的社会活动^①。教育是一项关注生命和直面生命的事业。当然，还有我国教育家吕型伟认为，教育是事业，事业的意义在献身；教育是科学，科学的价值在求真；教育是艺术，艺术的意义在创新。许多学者的教育睿智给我们深深的启迪。从多数教育家所下的概念中，可以看出，今天的教育已多从人的视角和生命的视角来看问题，应该说，教育直接面对的是人一生的生命。当然，我们还可以列举许许多多教育家对教育的理解和看法，帮助我们思考教育的内涵。

时至今日，到底什么是教育，在教育学界，所下的概念是仁者见仁，智者见智。到目前为止没有人仔细统计过现代文献中究竟有多少教育定义。当然，其中雷同者也不少。但我们发现主要从以下几个方面来下定义。

一是关注人的发展，从个体的角度来下定义。强调以人为本，强调人的发

① 叶澜. 教育概论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1991: 8

展,强调发展人的主动性、能动性、积极性和创造性。有代表性的就是把“教育”定义为“成功地学习知识、技能与正确态度的过程”^①。这种寻找概念本质,已受到人们的普遍关注,并得到越来越多重视,但在实践中仍然走得十分艰难。二是从社会的角度来定义。一般我国教科书多从社会的视角来定义。把教育区分为三个不同层次。第一,广义的,凡是增进人们的知识和技能,影响人们的思想品德的活动,都是教育。第二,狭义的,主要指学校教育,即教育者根据一定的社会或阶级的要求,有目的有计划有组织地对受教育者身心施加影响,把他们培养成为一定社会或阶级所需要的人的活动。第三,更狭义的,有时指思想教育活动。这种方式来界定,虽然有许多不足,批评之声有增无减,但从多数教科书来看,还是得到人们的认可与执行,毕竟人们从社会视角来理解教育更不容易得到人们的反对意见。从新近出版的《教育学名词》中所下的教育定义基本上也是这一取向。^②三是从教育发挥的功能视角来下定义,即从社会与个体相结合视角来界定。把教育看成是在一定社会背景下发生的促使个体的社会化和社会的个性化的实践活动。^③四是从影响人的发展要素来下定义。即教育是对遗传素质、环境及人的主观能动性的组织活动。五是从生命生长的角度对教育概念作出了解释,教育是作为主体的人在共同的社会生活过程中开发、占有和消化人的发展资源,从而生成特定的、完整的、社会的个人之过程。^④六是从脑科学的最新研究成果的角度对“教育”进行了崭新定义,认为“学习是通过外部环境的刺激而构建中枢神经网络的过程,教育是控制和完善外部刺激的过程”。^⑤(小泉英明,2006)

基于以上分析,我们认为,可以从教育功能视角,把社会与个体发展两个方面皆考虑进去界定教育概念似乎更合适些。在今天,人的整体性和个性化方面应在社会性前提下得到突显,所以,我们认为,教育是促使人系统地社会个性化生命实践活动。第一,教育是一种生命实践活动。基于生命意义层面的终极目标引领下的生命实践活动是有意识的、有目的和整体性的。第二,教育是人的社会性与个性互动过程,社会需要个体的个性化来贡献于社会,并使这一社会获得不断发展。个体需要这一社会提供解放人的环境,使人自身获得充分自由的最佳发展。第三,教育是一个系统化工程,如同人与生命一样是一个系统。教育处在社会的子系统内,社会是宇宙中的一个子系统。人也是宇宙中的一个人,人自身也是一个系统,教育是生命整体教育,教育是人一生的教育,教育走向终身教育。

当然,到底教育是什么?教育应该是什么?教育能够做什么?教育实际做了什么?这一些问题往往是我们今天理解教育中要回答的一系列重要的问题。这是关系到教育本质、教育的功能和教育效果等问题的回答。这将在另一些著作中加以不同层面不同程度的探讨,本书不再作细致的论述。

① 赵宝恒等.英汉教育词典[M].北京:教育科学出版社,1992:121

② 教育学名词审定委员会编.教育学名词[M].北京:高等教育出版社2013:1

③ 全国十二所重点师范大学联合编写.教育学基础[M].北京:教育科学出版社,2008(2):4

④ 项贤明.泛教育论[M].山西教育出版社,2002:40

⑤ 蔡宝来.现代教育学——理论与实践[M].上海教育出版社,2012:70

美国分析教育哲学家谢弗勒(I.Scheffler)在《教育的语言》(*The Language of Education*, 1960)一书中探讨了三种定义的方式。即“规定性定义”“描述性定义”和“纲领性定义”。^①这为我们研究教育定义提供了另一个逻辑视角。给教育下定义,是从学科视角给教育作一个理性认识。法国教育家米亚拉雷提出,教育一词至少有四种基本含义:一是作为一种机构的教育;二是作为活动的教育;三是作为内容的教育;四是作为一种结果的教育。^②

对于一个概念时常可按“价值判断”和“事实判断”来理解,也是值得思考的。前者多是抽象的概念,或是从理论的角度,抑或是理想的角度来下的定义,是人们说的“应该是什么”的理解,即“应然的教育”。这种“应然”的教育是集结了千百年来人们观念中所应有的“教育”的价值观,它虽因不同社会的人们理解而不同,但一定程度上体现了一定社会人们的价值观念,某种意义上是抽象意义上理想的,要个体努力去追求去实现的但却难以完全实现的“教育”。所以,教育在一定程度上是一种理想的教育。后者下的多是操作定义,或者是从应用的角度,抑或是现实的角度来下定义的,是人们常说的事实的层面来理解的教育,即“实然的教育”。它是一个社会“教育”的当下表现状态,是一定社会现实的反映,是在各种社会中的实实在在的、真实存在的状况。我们倾向于教育是一种价值。正如叶澜所揭示的,“教育存在是价值性事实的内在规定”^③。教育要体现更多的价值取向,并把这一价值落实到教育实际中。生命在线,活在当下。如何做到当下教育的优质发展,是我们今天理想教育落地的过程。教育不是也不能没有理想,关键是如何比较好地实现教育的理想。终身教育也是一种理想,实践终身教育的过程也是实现终身教育理想的过程。我们需要思考:我们的教育已经走了很远,我们不能让我们教育到了自己不认识自己的地步,还不醒悟。

(二) 教育对象是人

教育对象是人。在教育活动中,人就是目的。^④这是许多重视人的教育家所形成的共识。19世纪俄国著名教育家乌申斯基认为,要正确进行教育,就必须正确了解教育对象,要研究人的生理和心理特点,研究社会对人的影响。乌申斯基有一句名言:“如果教育学希望从一切方面去教育人,那么就必须首先也从一切方面去了解人。”^⑤他提出了:人是教育的对象。指出:通过对人的心理事实进行分析,阐述了心理规律及其教育意义,这种对人的认识,比赫尔巴特对人的认识来得先进些。^⑥

当然,这里还要对“人是什么”的理解。什么是人,这是个深奥的至今还无

① 瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学[M]. 北京:人民教育出版社, 1993: 31-37

② 蔡宝来. 现代教育学——理论与实践[M]. 上海教育出版社, 2012: 71

③ 叶澜. 回归突破——“生命·实践”教育学论纲[M]. 华东师范大学出版社, 2015(2): 175

④ 叶澜. 回归突破——“生命·实践”教育学论纲[M]. 华东师范大学出版社, 2015(2): 181

⑤ 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选[M]. 人民教育出版社, 1985: 502

⑥ 田本娜主编. 外国教学思想史[M]. 人民教育出版社, 1994: 309

法弄得十分清楚的哲学问题。对什么是人的内涵，尽管我们可以有不同渠道从一些哲学家、教育家和心理学等学者叙述中略知一二，但我们仍难以搞清其内在实质。也许这就是人之所以为人的一个重大原因，也许我们可以从不同角度认识人，但我们不必要有一个定论。事实上，只要这个社会存在，只要这个社会是好的社会，就不会有对人这么复杂问题产生定论的思想，重要的是，这样思考与理解，可以让我们的研究更丰富些。我们要有这样的思想准备与思考。不过，作为教育工作者，我们是引导学生前进方向的人，我们没有理由不对人进行比较深入的思考。自然，还要想通过教育让人成为人。教育家夸美纽斯早就说：“人只有受过适当教育才能成为人。”看来，从教育者角度来说，人生下来，必须通过教育才能成为人。没有通过教育是很难成为人的。或者从一定意义上来说，只有受过教育的人才是人。不过，要使受教育者成为人，首先教育者是人。教育也应该是人的教育。我国教育家陶行知说过：千教万教教人求真，千学万学学做真人。从中也可以悟出一定的道理。

什么是人，这是一个千古难解之谜。古希腊有个狮身人面的司芬克斯之谜。认为人是动物，“人是早上四只脚，中午两只脚，晚上三只脚的动物”。这是一个很形象的说法。从中可以看出人的一生变化。的确，人出生时，是手脚着地爬行，某种意义上来说，成人过程是两只脚站立走路的过程，到了晚年往往要多一根拐杖使人变成了三只脚。这一说法虽形象但却无法说清人的本质内涵到底是什么。我国教育家孔子没有给人下过正面的定义，但他说：“君子不器。”意思是说的君子不像器皿一样只有一种用途。当然，在孔子看来，人要成为君子，君子才是人。所以，我们要当君子。既然君子不仅仅是器皿，自然可以推论，人不能仅是器皿的道理。但大家知道，在奴隶社会，奴隶就是工具。所以，奴隶在奴隶社会难以成为人，或者根本不是人。不过，即使是现代社会，我们也难免人被人作为工具来使用的问题。人，的确不能只作为工具来使用，不然，人真的就不能为人了。看来，古人把一些人只当作工具使用时，有时就连动物都不如。不过，人与动物相比，也未必什么都能高明多少，但要成为真正的人，的确在许多方面要比动物高明得多。值得一提的是，现在我们实际上看到，在做心理学实验研究时，为了了解人的一些特点，往往因为伦理学问题，把人与动物进行比较，从而进行人的行为的推理，这一方面是人类的进步，尊重人的问题，同时更重要的是受到达尔文进化论思想影响，因为人是从动物进化而来的。事实上，在今天，对动物进行研究之时，也有动物伦理问题，这也是对生命的普遍尊重。从生物学角度来看，人在刚出生与生命结束之时，许多需求与行为与动物也有相似与可比之处。其实，在很早的时候，就有人说到人是属于动物的一族。古代哲学家德莫克利特就是其中的一个。他说：人是具有自然属性与社会属性的动物，但他更强调自然属性。亚里士多德也提出：人是城邦的动物。但他更强调人的社会性，反对人的自然属性。哲学家叔本华：人是唯意志性的动物。即使在现在，也还有不同的诸如此类的表述。如，人是感情的动物；人是理性的动物；人是社会性动物；人是实践的动物；人是符号的动物；人是时间性与历史性的存在。这些对于人的

表述给了我们许多思考的空间和启迪。尼采很早就提出了：人是超人。与动物作了分离性分析，专门为人所作的分析与思考。马克思认为，人是具有社会属性与自然属性的统一体。人的自然属性是人性的基础，社会属性是人性的主要方面或主导方面。他把人的自然属性与社会属性进行了辩证思考。

从哲学视角，人们对人性也有看法。历史上，人有“性善”“性恶”和“性非善非恶”之说。孟子强调“性善”，而荀子则强调“性恶”，而教育家洛克却强调“白板说”。从教育的理想与期望来说，我们更希望人性“善”的假设。对人的基因不断认识与解码，“白板说”已越来越没有说服力，但也没有理由说明教育的不重要。每个人的欲望与动机，表明了人性可能存在自私与自利的一面，便是其应有的本性。

一些学者从管理心理学视角对“人”作了一些思考。较经常出现的有三种人：经济人，又称“实利人”（代表人物麦克雷格）或称“X理论”、社会人或称“社交人”（代表人物霍桑）和自我实现人或称“Y理论”（代表人物马斯洛）。并由这种分类把人从许多方面进行区分。第一，从时间上看，资本主义社会前多为经济人，资本主义社会后为社会人，现代与未来为自我实现人。第二，从需要上看，经济人强调物质需要，社会人强调社会需要，自我实现人强调精神需要。第三，就求职意向来说，经济人要求经济效益，社会人要求社会地位，自我实现人要求发展自我潜力。第四，从生活目标上看，经济人追求金钱，社会人追求权力，自我实现人寻求自我发展。第五，从与别人关系目的来说，经济人利用别人，社会人控制别人，自我实现人促进别人。也许今天，这几种理解在许多时候，都交织在一起，形成了人们共同追求的方方面面。这就是人们提到的“复杂人”（或称超Y理论）理解。当然，在以人为本时代，似乎更倾向于“自我实现人”的思考，但要做到自我实现的人，在具体社会发展还需要各方面的思考与准备。

教育的对象是人，是有血有肉有生命之人。教育是有温度的教育。人不是工具，人是目的。教育要把人当作人，就是让每个人活得有尊严。有人戏称，所谓尊严，就是做到一个人在组织内，在人之上，把人当作人，在人之下，把自己当作人。这种看法不无一定的道理。从本质上来说，“教育的目的在于使人成为他自己，‘变成他自己’”。^①每个人要成为自己的人，就要实施人的教育。冯建军认为，教育只有一个真谛：使人成为“人”。

二、终身教育的提出

自从地球上出现了人类，终身教育就存在了。这只是广义上的终身教育存在，而没有从有意识有目的问题上探讨终身教育的存在。从理论上来说，有人认为，终身教育经历了启蒙阶段、舆论准备阶段和出台实施阶段。启蒙阶段表现的主要观点：一是从终身教育源头来说，终身教育思想可谓源远流长，终身教育思

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会：《学会生存——教育世界的今天和明天》[M]，北京：教育科学出版社，1996：14