

教育部 重庆市高等院校特色专业建设重点规划项目 ·  
教育学（小学教育学系列） | 主编 朱德全

# 新编小学教育学

XINBIAN XIAOXUE JIAOYUXUE

主 编 唐智松



西南师范大学出版社  
国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

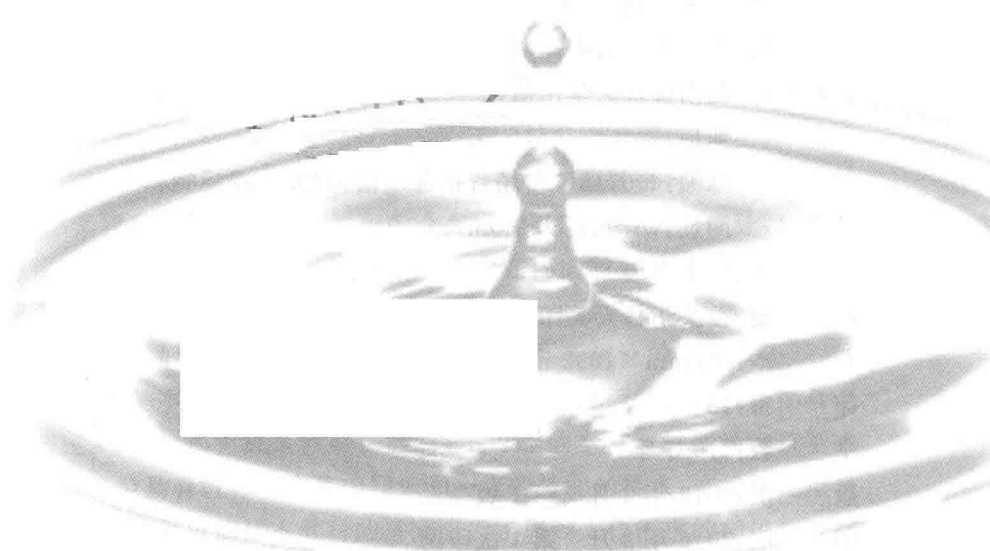
教育部 重庆市高等院校特色专业建设重点规划项目·教育学（小学教育学系列）

主编 朱德全 副主编 王牧华 唐智松 李静 张家琼

# 新编小学教育学

XINBIAN XIAOXUE JIAOYUXUE

主 编 唐智松



西南师范大学出版社

国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

## 图书在版编目(CIP)数据

新编小学教育学 / 唐智松主编. — 重庆 : 西南师范大学出版社, 2015.11

ISBN 978-7-5621-7184-3

I. ①新… II. ①唐… III. ①小学教育—教育学—高等学校—教材 IV. ①G620

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 263388 号

## 新编小学教育学

主 编:唐智松

责任编辑:张浩宇 郑先俐

封面设计: 周 娟 尹 恒

排 版:重庆大雅数码印刷有限公司·吴秀琴

出版发行:西南师范大学出版社

地址:重庆市北碚区天生路1号

邮编:400715 市场营销部电话:023-68868624

网址:www.xscbs.com

经 销:新华书店

印 刷:重庆华林天美印务有限公司

开 本:787mm×1092mm 1/16

印 张:18

字 数:416千字

版 次:2016年3月 第1版

印 次:2016年3月 第1次印刷

书 号:ISBN 978-7-5621-7184-3

定 价:35.00元

# 前 言

是否还要写一本《小学教育学》，笔者开始是比较迟疑的。因为已经有若干本取名“小学教育学”的教材了，如果不能超越这些已有成果，那又何须“画蛇添足”呢？但是，超越这些先贤前辈又谈何容易。同时，查阅已有小学教育学类教材发现，仅仅是在篇章结构的设计、目录顺序的安排上就让人感到迷惑不解，如小学教育活动中涉及的范畴到底有哪些？这些范畴之间的逻辑关系是什么？除课堂教学外，校园文化、课外活动、班主任、少先队工作等到底放在哪个篇章去讲才符合教育学的学理逻辑？再者，在现代大教育观念下，家庭教育、社会教育、网络教育等内容是否需要涉及，以及安排在哪个篇章里比较合适？在职学习的小学教育学教材与职前教育学教材在内容上的衔接与区分如何处理？如此种种问题能否处理好，都是编写时必须面对的问题。

但是，最后还是决定着手写作了。原因也很简单，因为上述提及的问题没有得到解决，从教育学人的责任出发，也是义不容辞的。同时，2001年启动的基础教育课程改革及其在小学教育实践中引发的反应、近年来教师专业发展研究的深入、教师专业标准的颁布等，都是以前没有而教师工作又必须面对的新话题，自然也需要通过新编教材反映出来。如此种种，足够构成再写作一本小学教育学教材的理由了！

那么，新的小学教育学教材怎么写？由于小学教育学是小学教育系列课程及其教学的一部分，这就决定了本教材编写的特点。

第一，层次定位：基础性。包括本书在内的小学教育系列教材的编写定位：为广泛涉猎奠基的基础性层次定位。众所周知，小学教育专业作为一个专业教育自然包括系列的课程及其教学，其中小学教育学作为该专业教育的众多课程及教学的一个部分，自然具有基础性的地位与作用，即它主要阐述的是包括小学教育在内的教育的一般性原理，为后续的小学教育课程教学服务。因此，在本书写作中，一方面注意对教育基本范畴的阐述，注意与其他学科边界与衔接，坚持该说的内容就说清楚，不该说的内容就不越界。另一方面，部分章节在阐述基本范畴的内容后，给出了许多思考、研究的话题，但都是点到为止而不做详细阐述。同时，作为成人教育的教材，不可能像本科教材那样注重基本的知识阐述。针对学员已经具有教育学的基础知识和一定的技能的特点，本教材定位是为其扩展性学习奠定基础，即尽可能从本教材的基础出发扩展到工作需求的相关智能领域，同时结合相应的内容，通过插入人物图像及其思想概要、书目封面及其内容摘要的方法介绍一些重要的教育家、教育名作，为学员后续扩展性学习提供一个提示性的信息，达到奠定基础的作用。

第二，导向定位：发展性。众所周知，在理论方面，今天的教育学研究成果非常丰富，

特别是关于实践的新探索异常活跃、出新。虽然这些研究成果值得关注,但作为发展性的教材及其课程,则限于篇幅而只能够在精选、提炼的基础上组织、呈现,对内容的阐述多立足于探究的角度,有的地方也明确地提出需要延伸研究的重要问题,这样有助于增强激智的效果。在实践方面,近年来包括基础教育在内的中国教育发生了深层次的变革,无论是对课程的重新设计,还是对课堂教学的革新,已经出现了与现在教育学写作者当年接受的基础教育存在巨大差异的新基础教育。可以说,改革开放后二十多年的教育学类著作已经过时了。因此,当前编写教育学类教材务必反映近十年来基础教育改革的成果,必须吸收近十年来教育理论的重要观点,必须关注信息化下的教育变革。同时,如上所述,书中通过插入方式介绍的名家、名著,有助于指引读者拓展阅读、探索理论,为其专业发展提供帮助。本教材编写力图体现这些方面,但限于篇幅而仅仅是点到为止,为读者提供有关方面的信息,以便激发、引导读者进一步思考。

第三,内容定位:实用性。了解教育学领域的人都知道,当今的教育学类著作可谓是“汗牛充栋”,其中教育学类教材也是版本众多,但综观雷同的目录可知它们是“千人一面”,更为严重的是这种“千人一面”的一致性错误,即逻辑结构的错误。因此,本教材在反复的逻辑推敲、多年的实践反思基础上,推出自己的范畴及其结构和顺序,即第一板块:第一章“教育始点”、第二章“教育界定”两章。第一章从人的本原及其特性入手,进而探讨人的可教性与必教性,在逻辑上将人与教育联系起来。第二章则阐述教育的本体范畴,旨在回答“教育究竟是什么”。第二板块:第三章“教育目的”、第四章“教育主体”、第五章“教育内容”、第六章“教育过程”、第七章“教育管理”五章。这五章内容是在教育内涵的基础上,以教育目的为核心,围绕教育目的的实现涉及的主体、内容、过程、管理等要素进行系统阐述,严谨地展示教育活动所包括的具体范畴、教育活动的内涵。第三板块:第八章“教育环境”、第九章“教育科学”两章。前一章跳出教育看教育,让读者明白为什么说“教育的问题,不是教育的问题,而是社会的问题”。后一章则旨在对教育做系统分析后,上升到学科的角度进行梳理,为此前叙述的诸多本体范畴罩上一个“学理的外衣”,希望能够给读者留下一个教育学的整体印象。

人类教育经验的不断积累是教育学学术不断向前发展的重要因素。本教材写作中自然吸收了前人的丰富教育认识和当代的众多教研成果。在此,我们深表谢意!本书作为集体智慧的结晶,唐智松设计了写作提纲、写作规范;么加利(第三章第二节)、王牧华(第五章第二节)、郜书香(第七章第一节、第二节)参与了初稿写作工作;唐智松完成了统稿工作;陈晓霞提供了网络教学的信息反馈、审读了各章内容;张浩宇提出了编写建议并在组织出版中给予了大力支持。同事们的精诚合作与智慧贡献特别宝贵,值得感念!在此,一并表示衷心的感谢!

唐智松

2014年1月18日于观涛阁

# 目 录

第一章 教育始点:人及教育性 .....	1
第一节 人之本原及属性 .....	2
第二节 人之可教与必教 .....	15
第三节 人的发展与教育 .....	21
第二章 教育界定:内涵及外延 .....	30
第一节 教育的界定 .....	31
第二节 教育的演进 .....	45
第三节 教育的作用 .....	54
第三章 教育目的:类型及具化 .....	60
第一节 教育目的的界定 .....	61
第二节 教育目的之型构 .....	66
第三节 教育目的之实践 .....	72
第四章 教育主体:生师及关系 .....	89
第一节 小学学生 .....	90
第二节 小学教师 .....	97
第三节 师生关系 .....	110
第五章 教育内容:构成及设计 .....	119
第一节 教育内容 .....	120
第二节 学校课程 .....	128
第三节 校园文化 .....	144
第六章 教育过程:途径及规范 .....	151
第一节 学校教育 .....	152
第二节 课外活动 .....	164
第三节 校外教育 .....	169

<b>第七章 教育管理:体制及规范</b> .....	184
第一节 教育制度 .....	185
第二节 教育管理 .....	195
第三节 教育测评 .....	205
<b>第八章 教育环境:互动及特立</b> .....	213
第一节 社会要素与教育 .....	214
第二节 社会变迁与教育 .....	233
第三节 教育相对独立性 .....	239
<b>第九章 教育科学:范畴及建设</b> .....	246
第一节 教育学的界定 .....	247
第二节 教育学的范畴 .....	257
第三节 教育学的建设 .....	265
<b>参考文献</b> .....	275
<b>附 录 小学教师专业标准(试行)</b> .....	277



# 第一章

## 教育始点:人及教育性

### ◆ 案例阅读

教育的对象是人,那么,教育与人之间是什么关系?在回答这个问题前,我们先看两则材料:一则材料讲述的是印度狼孩的故事。1920年,在印度加尔各答的丛林中,发现了两个由狼哺育长大的女孩。年长的大约八岁,年幼的大约一岁半。从她们的呼唤嚎叫、进食动作、言语方式、行为姿态、情绪反应等方面,很明显地看出与狼群共同生活的痕迹。两人被带回到人类世界生活后,都被孤儿院收养。其中,小狼孩很快就死了,大狼孩虽然一直活到十七岁,但她直到死时还没真正学会说“人”话,而且智力水平也仅相当于三四岁的孩子。另一则材料说的是宋朝王安石写的一篇叫《伤仲永》的文章。作者在该文说,在中国江西省的金溪县有一个叫方仲永的少年,小时候就天资过人,五岁时就能作诗,被乡里奉为神童。他父亲认为既然是神童,就不必再学习,经常带着孩子在邻里间炫耀,在社会上应对周旋。但是,到十二三岁时,方仲永写的诗就大不如以前,年至二十岁左右时,则“泯然众人矣”,没有什么突出的才华了。

### ◆ 问题聚焦

我们从上述两则材料中发现几个问题:狼孩到底算不算是人,或者说人到底是什么?狼孩或方仲永的情况是否说明了人是需要教育的,进而引申出为什么人是可以教育的?从狼孩或方仲永的发展上可以推导出影响人发展的因素吗?人的发展指的是什么?如此等等。这些问题都是关于人的基本问题。而人是教育的对象,要提高教育对象的针对性、教育效果的有效性,自然需要首先认识“人”。

### ◆ 学习目标

1. 掌握人的特性及其教育启示,在教育中树立辩证的人性观。
2. 掌握学生身心发展的共性特征、个性特征及其要求。
3. 科学理解人的可教性、必教性的内涵及其基础。
4. 理解人发展的特点、动力,了解全面发展学说。
5. 理解教育对人发展的主导作用,辩证看待学校教育与人发展的关系。
6. 辩证分析遗传素质、环境因素、个体实践与人发展的关系。



## |第一节|

# 人之本原及属性

既然教育的对象是人,那么,探讨教育自然需要首先认识“人”。而人的本原及本质是什么呢?人有哪些基本的属性呢?人性到底是善还是恶呢?人在发展过程中有哪些重要特征呢?澄清了这些问题,才算得上认识了教育的对象——人。

## 一、人之内涵

### (一)人之本原

著名教育学家乌申斯基(Константин Дмитриевич Ушинский)指出:“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。”<sup>①</sup>因此,探讨关于促进人发展的教育学自然应该首先认识教育的对象——人。那么,人到底是什么呢?古往今来,众多的哲学家、思想家都在探索、回答这一问题。如古希腊时,米利都学派的泰勒斯(Thales)持人的“水本原说”,阿那克西美尼(Anaximenes)则持人的“空气本原说”;爱菲斯学派的赫拉克利特(Heraclitus)持人的“火本原说”;元素派的德谟克利特(Democritus)则持人的“原子本原说”。通观这些说法,他们将人的本质看成由物质构成的,带有朴素的唯物主义色彩。到了中世纪,基督教在欧洲占支配地位,哲学与神学趋向混合,人们普遍信仰“上帝创造人”。文艺复兴以后,关于人的本原问题的认识有了新的观点,如哲学家费尔巴哈(L. A. Feuerbach)说:“人不是导源于天,而是导源于地;不是导源于神,而是导源于自然界。”<sup>②</sup>哲学家马克思(Karl Heinrich Marx)认为:“人的本质不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和。”<sup>③</sup>如此等等。

### 阅读链接



乌申斯基(1824—1871),俄国教育家,代表作《人是教育的对象》第一次从生理学及心理学角度论证教育的原理、过程、方法。他将教育学的对象定位为在教育过程中研究人,将教育学称作艺术。他被誉为“教育科学之父”“俄罗斯教师的教师”。

① 张焕庭.西方资产阶级教育论著选[M].北京:人民教育出版社,1979:502.

② [德]路德维希·费尔巴哈.费尔巴哈哲学著作选集(下卷)[M].荣震华等译.北京:商务印书馆,1984:667.

③ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1979:60.

综上所述,在这些说法中,学者们力图将人规定在一个具体的“点”上,但是这个“点”在哪里,并未取得共识,还值得探讨。因此,另外一些学者则主张不要把“人是什么”规定在一个点上,而要把人当作一个不确定的存在。如哲学家兰德曼(M. Landmann)指出:“自然把尚未完成的人放到世界之中;它没有对人做出最后的限定,在一定程度上给他留下未确定性。”<sup>①</sup>萨特(Sartre)主张把人当作主体自我随意设计的自为的存在。总之,已有学者们对人的本原问题进行了思考,从不同角度对人做了概括,有助于我们认识人的本原。

无论是从一个“点”的确定性角度去认识,还是从一条“线”的动态性角度去揭示,学者们对的人的质的规定性的回答都显得不甚清晰。那么,人作为一种客观的存在,本原到底是什么呢?对此问题,可以从以下两个层面来阐述:

第一,人是一种自然性的存在。其一,人是自然界进化的结果。<sup>②</sup>地球生物的生命起源研究表明,无论是认为地球生物是由其他星球撞击地球时带来的,还是认为地球生物来自地球深海无机物的进化,大家都承认地球上的生命是从无到有、从简单到复杂的。在此生命的进化过程中,出现了高级动物——类人猿,然后在进化中出现了人类。因此,可以说人源于自然界,是通过长期的劳动,从动物演化而来的。其二,人具有自然的特征。来自自然界的人,当然如同其他自然界生物一样,具有自然性的特征。如人也是一个生物实体,由细胞、组织、器官、系统等层次组成,而且还表现出诸如代谢性、生长性、反应性、适应性、生殖性等自然生命所具有的各种本能、欲望等特性。其三,人存在自然的需要。作为自然生命,人如同其他动物一样具有为了维持个体生命需要而索取生存资料的特征。一些思想家对人类的这种自然需要给予充分的肯定,如安·兰德(Ayn Rand)说:“大自然没有给人类提供自然而然就生存下去的方式,人类不得不依靠自己的努力来养活自己。”<sup>③</sup>因此,人类必须主动地摄取食物以维持生命的新陈代谢、生长发育、反应适应、性欲生殖等活动的需要,使个体生命得以维持下去。否认这些需要,就等于对生存的否定、对生存权利的剥夺。

第二,人是一种社会性的存在。其一,人是社会群居的生物。在众多的动物中,人类个体比体态庞大的大象、不露自威的狮子、凶猛神速的老虎、嗜血凶残的鳄鱼、狂野耐受的野牛、敏捷致命的毒蛇等动物,都显得生存能力较弱。同时,人类个体刚出生时生存能力的极其羸弱,成长时间的极其漫长,以及人类对生存资料品质的较高要求和获取这些生存资料的艰难,决定了人类需要群居、团结,依靠集体的力量去获取生存资料,维持个体及集体的生存。当其他动物本能地继续群居时,人类却创造了一种社会组织,进入了人类的第一个社会——原始社会,其后不断地向更高形式和水平的社会阶段发展。其二,人类生存需要社会规则。虽然其他动物也有群居的现象,但人类的群居生活不是简单凑合,而是具有社会组织性。人们制定、认同、遵守着诸如风俗、习惯、伦理、道德等作为社会群居人的种种规范,而且后来还制定了法律、法规,建立了诸如警察、监狱、军队等

① [德]米夏埃尔·兰德曼,《哲学人类学》[M],张乐天译,上海:上海译文出版社,1988:195.

② 唐智松,《教育生理学》[M],北京:线装书局,2013:12-13.

③ [美]安·兰德等,《自私的德性》[M],焦晓菊译,北京:华夏出版社,2007:3.

执行法律、法规的机构和组织,使人类个体过着遵守人类社会准则的生活。生活在如此种种群居规范之中的人,必需遵守这些维持社会群居秩序的种种规范。这就不难理解马克思“人的本质不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和”之语的意思了。这就是为什么人们普遍赞成这样的观点:人与动物最大的区别就是人是社会的动物,人具有社会性的特征;人不仅是自然的存在物,同时也是社会的存在物。<sup>①</sup>其三,人具有社会性的意识。人类具有诸如感觉、知觉、记忆、思维、想象等社会性的精神活动,而且能够依靠这些精神活动去认识、建设社会性的精神生活,还能够按照群体的社会精神需要去调整、发展自己的精神生活,由此表现出主体性色彩。同时,人类在社会性活动中,主体在互动之间还发展出主体间性,并依靠这种主体间性的建设而维持着人与人之间虽然各自“关心自己的利益”而又不至于破裂的群居生活共同体——组织化、制度化的社会。

### 阅读链接 @



马克思(1818—1883),德国思想家、哲学家、科学社会主义奠基人。他描述人的本质为:“人的本质不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和。”他被誉为“伟大的无产阶级革命导师”。

从客观存在上说,人既是自然性的存在,又是社会性的存在;人既有自然式的动物生存,又有社会性的社会生活。因此,可以说,人是一种社会性的动物。

人类个体要生存下来,就不得不“关心自己的利益”——即人存在的基本利己性特点。总之,人正是“关心自己的利益”——“自私”才能够存活下来的,并在活着中追求生命的愉悦,比如:保持身体的舒适、保持心情的舒畅、追求异性之爱、追求父子之乐、维护和谐的人际关系、维护正常的工作交往、维持家庭与邻里的和睦、维持社会的繁荣稳定等。这个道理要求教育者应当以积极、科学的态度正视人类的基本生理需要(如食欲、性欲),在符合社会规则的条件下给予其满足。这也要求教育者既要批评过“左”的禁欲主义倾向,也要批判过“右”的享乐主义倾向,在正视当下生活、肯定现实幸福、追求生活快乐的情况下,对生命愉悦给予满足。总之,基于自然性、满足自然性,而又受制于社会性的人类存在观才是符合理性的。当然,此处再次强调的是:虽然需要承认人是自私的,但是,人的自私是有边界的,即他人的自私就是自己自私的边界,也就是说一个人的自私不能妨碍他人的自私,一个人为了自己生存的自私不能妨碍他人为了生存下去的自私。

## (二)人之特性

所谓人的特性,就是人之所以为人的、区别于他物的特殊性,即通常所说的“人性”。

<sup>①</sup> 梁树发.马克思主义哲学原理[M].北京:中国人民大学出版社,2003:316.

它主要表现在下面的三个层面:

第一,物质层面的人性:各种生理需要。物质层面的人性表现为生理的物质结构与生理的物质反应。如上所述,生理结构不断地发生新陈代谢的生理活动,它是生命与外界环境所进行的物质与能量的交换和机体的自我更新的过程;它包括同一过程的同化作用(合成代谢)与异化作用(分解代谢)两个方面,伴随此过程进行着物质与能量的代谢。在此新陈代谢的基础上,人表现出生命机体对环境变化能做出相应的反应,生命机体从形成到成熟、死亡连续不断的生长性,生命机体随环境的变化而处于动态的、平衡的状态以保持自身相对稳定的适应性等。认识到人的物质层面的这些特性,再坚持人的物质属性的社会化这个原则,就能够树立物质的、具体的、生命的、生存的人性观念,才有助于认识、理解学生身上存在的生命性,也就能够理解、处理发生在青少年学生身上诸如“食色,性也”等现象了。

第二,精神层面的人性:丰富的意识活动。人类有其重要的精神活动,借用心理学的理论,可以看出它包括诸如感觉、知觉、记忆、想象、思维以及性格、气质、能力等。人的这种精神属性奠定了人主体地位的基础,有此基础人才能够作为某种活动的发出者,成为对象物的认识者、实践者。正是由于具有精神属性,人才能认识“关系”的存在物,“凡是有某种关系存在的地方,这种关系都是为我而存在的”,动物不能意识到存在物之间的关系,只有人才能意识到这种关系。人具有自我认识机能,因为人具有认识者的意识——自我认识。人的自我意识虽然依托于躯体,却有相对的独立性,它可以将躯体作为认识对象,使意识有别于躯体。人类这种独有的自我反思的精神属性使人类能够不断总结活动、积累经验、积淀智慧、创造文明并且将文明不断推向前进。

第三,社会属性层面的人性:复杂的社会关系。由于每个人都是生活在具体的社会环境中的,因而也就必须遵守诸如风俗、伦理、道德、法规等社会规范,由此衍生出人的社会性问题。正如马克思所说“人的本质是一切社会关系的总和”,人的社会属性是人之所以为人而非为动物的重要属性,因为自然性只是人性形成的物质基础,不是人性本身,人的社会性对自然性具有驾驭能力,社会性决定自然性的发展方向、程度及表现方式。

恩格斯(F. V. Engels)曾经说:“人来源于动物界这一事实已经决定人永远不能完全摆脱兽性,所以问题永远只能在于摆脱得多些或少些,在于兽性或人性的程度上的差异。”<sup>①</sup>确实,在现实生活中,人性的上述三个方面成分的多寡是变化着的,不同的人在上述三个方面的构成比例存在差异;同一个人上述三个方面在不同时期也存在差异。同时,人性的上述三个方面是相互影响着的,物质层面的人性支撑着精神层面、社会层面的人性,精神层面、社会层面的人性又制约着物质层面的人性,在相互的影响中发生着回复往返的种种复杂变化。因此,现实生活中难以找到永远的好人或永远的坏人,有的人可能是先作恶而后行善,有的人则可能是先行善而后作恶,有的人则可能是在一生中行善与作恶交替着。这就是人性的复杂性、不确定性。

<sup>①</sup> 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯选集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1979:442.

## 阅读链接 @



恩格斯(1820—1895),德国思想家、哲学家。他断言:“人来源于动物界这一事实已经决定人永远不能完全摆脱兽性,所以问题永远只能在于摆脱得多么或少些,在于兽性或人性的程度上的差异。”

总之,人的特性作为人之所以为人的、区别于他物的特殊性,包括物质层面被社会化的自然需要(如食欲、性欲、自我保存等),精神层面的人类特有的意识活动(如认知、记忆、思维、想象等),社会层面的人类特有的社会规范(如风俗、伦理、道德、法规等)。

正如叶澜教授曾指出的:“教育除了鲜明的社会性之外,还有鲜明的生命性。人的生命是教育的基石,生命是教育学思考的原点。在一定意义上,教育是直面人的生命、通过人的生命、为了人的生命质量的提高而进行的社会活动,是以人为本的社会中最体现生命关怀的一种事业。”<sup>①</sup>因此,认识人的本原问题,有助于我们理性地正视人的自然性,在符合社会规范的条件下去满足人性中的自然要求,实施科学化的教育。同时,努力地弘扬人的精神性,在符合人的自然生理规律的情况下去推动人的意识活动,实施主体性的教育。再者,积极地规范人的社会性,开展社会规范教育,实施公民性的教育。

### (三)人性善恶

人性是善还是恶,历来就受到人们的关注和争议,其中比较有代表性的思想有人性本善、人性本恶两种极端的认识。

#### 1. 人性本善及其教育观

在中国,早在春秋战国时期,孟子就认为:“恻隐之心,人皆有之;羞恶之心,人皆有之;恭敬之心,人皆有之;是非之心,人皆有之。”“恻隐之心,仁也;羞恶之心,义也;恭敬之心,礼也;是非之心,智也。”<sup>②</sup>中国传统文化重要经典之一《三字经》也指出:“人之初,性本善。”在西方,也不乏性善论者,如美国的埃·弗洛姆(E. Fromm)说:“爱汝邻人并不是一种超越于人之上的现象,而是某些内在于人之中并且从人心中迸发出来的东西。爱既不是一种飘落在人身上的较大力量,也不是一种强加在人身上的责任;它是人自己的力量,凭借着这种力量,人使自己和世界联系在一起,并使世界真正成为他的世界。”<sup>③</sup>总之,人性本善论者认为:“人有爱他人之本性及有利于人类发展的智慧与创造之本性,这种本性使人与人之间有可能合作、友爱,使社会有可能发展、进步,使个人有可能发展完善。”<sup>④</sup>

① 《教育研究》杂志社记者,为“生命·实践教育学派”的创建而努力——叶澜教授访谈录[J].教育研究,2004(2).

② 孟宪承等,中国古代教育史资料[M].北京:人民教育出版社,1961:107.

③ [美]埃·弗洛姆,为自己的人[M].孙依依译.上海:生活·读书·新知三联书店,1988:34.

④ 叶澜,教育概论[M].北京:人民教育出版社,1995:190.

## 阅读链接 @



孟子(公元前372—公元前289),中国古代思想家,人性本善论主张者。他坚称:“恻隐之心,人皆有之;羞恶之心,人皆有之;恭敬之心,人皆有之;是非之心,人皆有之。”他有“亚圣”之誉。

因为相信人性本善、人人都有这些善端,故人性本善论者对教育力量充满了信心。如孟子就认为人人都是可以教育的,营造良好的教育环境(如同寻找使得善良天性得到发展的“孟母三迁”一样),使得人类“仁、义、礼、智”这四种善端能够顺其自然地发展起来,成为明人伦、知仁义、有浩然之气的人,结果是“人皆可以为尧舜”。人性本善论者强调教育要顺其自然地去开发和发展人的善性,使人的本性充分发展,反对社会对人做出种种不合本性的规范,并把现实社会中人表现出的恶行看作由坏的文化或社会造成的。

## 2. 人性本恶及其教育观

在中国,春秋战国时的荀子就认为:“若夫目好色,耳好声,口好味,心好利,骨体肤理好愉佚,是皆生于人之情性者也。”<sup>①</sup>这些目好色、耳好声、口好味、心好利等天性是善还是恶呢?荀子论述道:“今人之性,生而有好利焉,顺是,故争夺生而辞让亡焉”;“生而有耳目之欲,有好声色焉,顺是,故淫乱生而礼义文理亡焉”;“然则从人之性,顺人之情,必出于争夺,合于犯分乱理而归于暴”。所以,如若顺其本性发展,必将使社会陷于混乱、抢夺、淫乱之中,可见,人性本恶。在西方,古希腊有些哲学家就认为,人的身体较之灵魂总是卑俗的。该观点在中世纪发展为宗教“原罪论”,认为人生而有罪,因此需要洗礼、忏悔,除去身上的罪恶。英国哲学家霍布斯(T. Hobbes)也认定:“自然的情欲是引我们趋向偏私、骄傲、报仇之类。”<sup>②</sup>总之,人性本恶论者认为,人的自然欲望是贪婪的、非理性的、卑劣的,人的天性也是自私的、敌视他人的,人在本性中就富有攻击性,这是造成社会上种种恶行存在的人性之根源。

## 阅读链接 @



荀子(公元前313—公元前238),中国古代思想家,人性本恶论主张者。他坚称:“今人之性,生而有好利焉,顺是,故争夺生而辞让亡焉”;“生而有耳目之欲,有好声色焉,顺是,故淫乱生而礼义文理亡焉”。他有“先秦思想集大成者”之誉。

① 江万秀,李春秋.中国德育思想史[M].长沙:湖南教育出版社,1992:101.

② 北京大学哲学系外国哲学史教研室.西方哲学原著选读(上卷)[M].北京:商务印书馆,1981:

因为相信人性本恶,人性本恶论者坚持必须运用教育使人弃恶从善,即“化性起伪”——化掉恶的第一天性,形成善的第二天性(遵守社会规则等善因不是人类生而具备的,是在后天形成的,是非自然的,故曰“伪”),达到对人性恶的矫正、改造与控制,形成对社会秩序有益的习惯,使人高于动物,以保障社会的秩序。

面对上述人性本善、人性本恶两种极端的人性观,我们该坚持什么样的态度呢?中国当代著名教育家叶澜教授指出:“关于人性善恶问题,我们宁可取非善非恶说。”<sup>①</sup>分析起来,确实亦该如此。

第一,静态角度:人性“非善非恶”。从静态的角度看,对于一个人的人性,不能够做出是善或恶的判定,如面对一个刚出生的孩子,父母怎么可以假定他或她是善或是恶,并且采取相应的养育措施呢?面对一个第一次见面的人,朋友怎么可以先验性地认为他或她是善还是恶,并且采取相应的接待态度呢?面对一个具体的在校学生,教师怎么能够预先假定他或她是善或是恶,并采取相应的教育办法呢?总之,他或她是善还是恶,归根到底还是由他或她的行为来表明,我们不能预先设定他或她是善或是恶。

第二,动态角度:人性“非善非恶”。从动态的角度看,一个人的人性是善还是恶,则具有稳定与变化往复的特点。如一个当下表现为善的人,日后表现为善还是恶,具有不确定性,因日后可能随着环境变化与自身坚守的相对运动,可能继续为善,也可能转而为恶。同样,当下表现为恶的人,日后表现为善还是恶,也具有不确定性,因日后可能随着环境变化与自身坚守的相对运动,可能继续为恶(所谓“江山易改,本性难移”),也可能转而为善(所谓“放下屠刀,立地成佛”)。因此,春秋战国时期的告子就说:“性犹湍水也,决诸东方则东流,决诸西方则西流。人性之无分于善不善也,犹水之无分于东西也。”<sup>②</sup>可见,人性的善与恶不在于人性本身,而在于环境影响、教育引导,人性最后的善与恶,不是人性本身。

总之,人性存在善或恶的可能性。人性在物质层面的满足、精神层面的活动都存在向善或向恶的倾向性。同时,人性善或恶的可能性不等于现实。善或恶的可能性是产生善或恶的必要而非充分条件:善或恶的可能性不等于现实的善或恶。还有,具体个人的人性是多样的,或一直为善,或一直为恶,或善与恶交替。人性本善有助于激发人类的教育热情,但其对人性的社会影响及其导恶的影响力认识不足;人性本恶过度估计了人性生理需要的一面,也无视了人性正当的生理需要。人性中性使人们认识到人的发展方向及其内容取决于教育的引导性质与方向,充满了对教育力量的信心。在教育中应当树立“非善非恶”的中性论人性观。

关于人性的理论是非常丰富的,除上述梳理的人性知识外,还有众多理论等待读者自行去思考,诸如自然人性观、超自然人性观、本能论、机械论、有机论、进化论、决定论、自发论、天赋论、天性论、复演论、社会学习发展观、精神分析发展观等。了解和学习这些

① 叶澜.教育概论[M].北京:人民教育出版社,1995:192.

② 孟宪承等.中国古代教育史资料[M].北京:人民教育出版社,1961:106.

理论对认识人性的丰富性、复杂性是非常有益的。<sup>①</sup>

## 二、身心特征

### (一) 共性特征

人的生命发展过程表现出在身心发展方面的整体性、连续性、阶段性等共同性的特征,因此,我们提出了全面教育、终身教育、阶段性教育等要求。

第一,整体性特征及教育要求。人的生理与心理是同时存在于人体的构成部分,共同统一于整体的人体之内。进一步看,在生理方面,运动系统、循环系统、呼吸系统、消化系统、泌尿系统、内分泌系统、生殖系统、神经系统八大系统共同构成了人的整体,各个系统及其功能亦统一于生理整体之内,相互影响,协调作用,共同维持人体的生理运行。在心理方面,心理过程的各个方面、个性心理的各个方面都是相互影响、共同执行特殊个体的心理活动的,使人的身心活动表现出整体性的特征。整体性是生命体的基本特征,它使人体能够成为一个相对完整的生物体,能够与外界环境区别开来;人体内部各个组成要素相对独立又相互联系,共同构成、支持人体的整体活动。同时,存在于整体内部的身心之间又是统一的、协调的,即生命机体在生理整体的基础上通过反应、适应而建立一整套的行为,使得生命的生理与心理、身心与社会两大方面建立具有“动力定型”性质的统一性。

身心发展的整体性特征要求人类的发展必须是全面的,即通过教育,不但促进个体生理的发展,还促进个体心理的发展。同时,这种教育必须是系统的,即根据生理与心理构成的系统性特征,教育必须是系统的设计,各种教育之间是整体的、系统的、协调的,以此系统、整体、协调的教育促进个体身心整体的全面、系统发展。

第二,连续性特征及教育要求。个体的生理与心理一生都在不断地发展,表现出个体生长发育的连续性。如在生理方面,人体各个系统的形态结构在不断变化,其机能也在不断改变;在心理方面,心理过程在不断变化、发展,个性心理也在不断变化之中。又如,对于“性”这个问题,通常人们认为,只有在青春期到更年期这一阶段才有此欲望。实际上,性在人的一生中都在发展、变化。弗洛伊德(S. Freud)就认为,人类的性一生都在不断地发展。从出生起,与母亲的接触可能引起婴儿的性感觉,嘴是主要的性感受器官,且婴儿也对生殖器和身体其他部位的接触敏感。在1岁时,孩子可能对生殖器的刺激敏感。到了三四岁时,孩子才认识到了男女生殖器的差别。直到八九岁时,孩子充满了对成年人和其他儿童生殖器的兴趣,对人是从哪里来的,以及女人的乳房、男人的胡须的好奇心与日俱增。在这个时期,孩子对性活动和性探索的兴趣较小,但对性别,尤其是对性别在生殖中扮演的角色非常好奇。青春期是性发育成熟的主要时期,此时对性的好奇心日益浓厚,乳房发育、毛发生长旺盛、月经初潮、首次遗精等,标志着男、女性成熟期的到来。性心理学家丹尼尔(Daniel)的研究指出,男人和女人在出生、18岁、60岁三个年龄点上,性冲动和性活动很相似。在18~60岁之间性活动表现出明显的差异,一般而言,

<sup>①</sup> 《教育大辞典》编纂委员会,教育大辞典(第六卷)[M],上海:上海教育出版社,1992:122-130.



40岁时为性活动的顶峰期。但丹尼尔认为,大多数男人在18岁时性欲、精力、活动力达到高峰,女性则在39岁时性欲达到高峰。在人生的不同阶段,性欲的涨落很大程度上依赖于其他的兴趣和活动。只是在一个时期是重要的,而在另一个时期不是很重要的,没有理由认为60岁以上的人应该放弃性活动。一个人的性活动可能持续到80岁或90岁。<sup>①</sup>

身心发展的连续性提出了人类个体教育的连续性问题,即实施终身教育,这要求人类的教育应当贯穿生命的形成(受精卵)、胎儿、婴儿、青少年、青年、成年、老年直至生命终结的整个过程。可见,终身教育具有人类学的基础。

第三,阶段性特征及教育要求。尽管个体生理与心理的发展是伴随生命形成到生命终结的整个过程,呈现连续性的特征,但是,在这种连续的过程中,又可以根据有关生理与心理机能的巨大变化而将其划分为若干阶段,依次反映生命发展的阶段性特征。关于个体身心发展的分段,有不同的认识,但一般认为包括胚胎期、婴幼儿期、少年期、青春期、成年期、更年期、老年期等几个时期。显然,在这些不同的阶段里,个体的生理与心理的特征是具有显著差异的。如身高就不是在各个阶段“等量齐观”地发展,出生后的一年内是身高增长的高峰时期,呈现“见风长”、成倍增长的特征;其后,增长速度逐步降低下来;到青春期时,又表现出迅速增长的态势,出现了人生的第二次生长高峰。在青春期以前,身高每年增长约3~5厘米,而青春期时却以每年6~8厘米,多则10~12厘米的速度增长,反映此时身高快速增长的重要特征。

个体身心发展的这种阶段性特征要求教育者应当抓住受教育者生理、心理特征发展的关键时期,达到事半功倍的教育效果。现代心理学的有关研究表明,个体的感觉能力、知觉能力、记忆能力、想象力、思维力等都有发展的关键期,如果相应的教育抓住了这个关键期,则效果非常显著。反之,错过了生理与心理发展关键期的教育,其效果往往是事倍功半。这方面的例子,最为显著的莫过于语言的学习。

此外,个体的身心发展还表现出顺序性的特征,即个体的生理与心理的发展顺着胚胎期、婴幼儿期、少年期、青春期、成年期、更年期、老年期这样的顺序展开。身心发展的这种顺序性要求教育活动不能“凌节而施”“揠苗助长”,而应当在适度超前的情况下循序渐进。

## (二) 个性特征

由于受到遗传因素、内分泌机能、营养条件、健康状态、体育锻炼等因素的影响,个体之间的生理发展存在着一定的差异。可见,个体生理发育、发展的速度、所能够达到的水平要受到多方面因素的影响,特别是遗传因素(母亲身高的遗传力特别高)的影响最大。所以,正如在花园里找不到两片完全相同的树叶一样,在人的世界里也找不到两个完全相同的人。除同卵多胎生婴儿的相同之处比较多以外,绝大多数人非同卵生兄弟、姐妹,其个体之间的差异是不言而喻的。这些个体之间的差异对教育提出了因材施教的要求。

第一,性别差异及教育要求。男、女两性因为性别的差异而在生理形态机能的发展、

<sup>①</sup> 王祖德等.健康的人生——自我保健导引[M].上海:同济大学出版社,1992:176.