



 高等学校规划教材

教育原理：

研究与教学

// 唐智松 编著

JIAOYU YUANLI YANJIU YU JIAOXUE



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



 高等学校规划教材

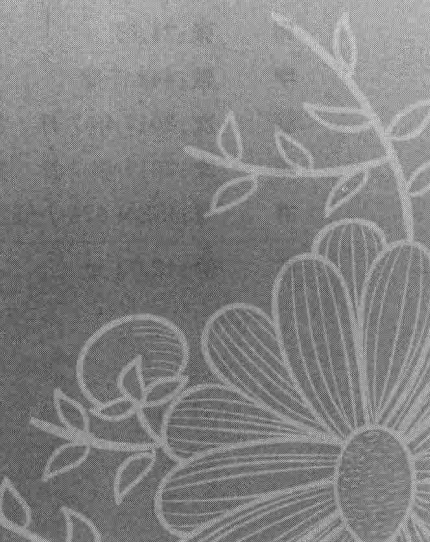
教育原理：

研究与教学

唐智松 编著



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

教育原理：研究与教学 / 唐智松编著. — 重庆：
西南师范大学出版社，2016.12

ISBN 978-7-5621-8437-9

I. ①教… II. ①唐… III. ①教育理论 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 307799 号

教育原理：研究与教学

唐智松 编著

责任编辑：张燕妮

封面设计： 设计

排版：重庆大雅数码印刷有限公司·陈智慧

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：<http://www.xscbs.com>

印刷：重庆荟文印务有限公司

开本：787mm×1092mm 1/16

印张：21.75

字数：443 千字

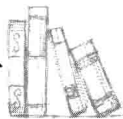
版次：2017 年 7 月 第 1 版

印次：2017 年 7 月 第 1 次印刷

书号：ISBN 978-7-5621-8437-9

定价：42.00 元

QIAN YAN 前言



本教材因作为我部特色专业建设系列丛书之一,才能得以出版。故首先要感谢西南大学教育学部及该项工作负责人易连云教授!同时,从事“教育原理”课程的研究与教学工作多年,笔者很早就想写一本自己的《教育原理》。所谓“自己的”就是,深感已有相关资料和教学工作都存在一些问题,需要通过重新撰写著作来作理论上的澄清,以便在理论上推进建设、在实践中有助指导。本书的出版社给予了这个机会!

据有关统计,目前公开出版的教育学教材至少在404种以上,其中所谓有区域代表性者也有10余种。^①可见成果之“丰硕”!既然如此,那为何还要写一本教育学呢?那是因为已有成果存在一些问题需要探索。

首先,遍观已有类似教材的目录结构,发现学理体系反映多甚为不妥。比如,一本教育学教材从哪里讲起、其内容包括哪些范畴(已有教材就此在篇章数量上差异甚大)、这些范畴之间的逻辑顺序是什么(已有教材在此方面不甚明了)等等,虽然情形“大同小异”,但“所见略同”未必是英雄所见,需要厘清思路、表达科学。故本教材在目录结构处理上就一反常态,从“人的学习”这个基础性的命题讲起,再在教育内涵的基础上,围绕教育目的的内涵及其实现为线索组织材料、构成体系,表达了自己的学理结构立场。

其次,遍观已有类似教材的材料组织,发现其皆为“先教后学”范式,其中所隐含的是教师主体、学生客体,是教师的教材而非学生的学材!在强调、突出学生主体的今天,虽然不一定得要“先学后教”地“翻转”(时下热兴的“翻转课堂”)过来,但也要兼顾。因此,需要把目标驱动下的自主学习、材料阅读中的师生互动、问题解决中的课后研习结合起来。故本教材在编写体例的组织处理上就一反常例,站在有利于学生在教师指导下自主学习的角度来组织,采取了章目下面主题式的编排方式。

再次,遍观已有类似教材的资料选取,发现其材料多有陈旧滞后之感。有学者总结已有众多教育学教材的体例结构、内容选取后,对这些“大同小异”的教育学教材贴上了“复印式”的标签!如此情形显然需要突破,故本教材把诸如教育的生理学与人类学基础、教育目的的主体及其博弈、教师的教育标准与资格条例、学校课程的设计开发与改

^① 胡金木.师范生正在学习怎样的教育学?——公共教育学教材编写中的问题研究[J].中国教育科学,2014(4):219-235.

革、社会教育与网络教育等途径、创新教育与探究教学、校长负责制及校本管理、社会变迁及其教育影响、教育学学科建设及元研究等等时代的新因子吸收进来。故本教材在内容选取上一反常态地把上述反映时代气息的材料纳入进来,使教材更贴近教育发展的现实。

再其次,遍观已有类似教材的客观功能与主观价值,发现大多不甚理想。20世纪90年代的调查中,“教育学”就被列为师范生“三大不喜欢”课程之一,直到今天,笔者私下揣测恐怕是仍然“稳坐钓鱼台”!因此,笔者在撰写这本教材时就想:尽可能通过本课程,让学生在理论深化上有功能、在实践指导上有价值。因此在每个主题的第二部分着重讲述理论上的道理,在第一、第三部分着重促成自学与教研上的能力。故本教材在材料的使用导向上一反常规,在每个主题后面都安排了四个联系各方面实际、有助于教研能力形成的问题,把学生推到教师指导下的教学中心来。

最后,为了克服教育学的“复印式”刻板形象,在编写时也适当考虑了“顶天立地”的问题,即一方面把教育基本理论领域对许多根基性问题(诸如教育与人性、教育与幸福、教育与生活、教育与交往、教育与民族性等等)的新成果吸收进来,以尽量能够“顶天”;另一方面,把课程与教学领域对许多实践性的问题(诸如课程理念、课程设计、课程实施、教师课程观、翻转教学、校本教研、发展性评价等等)的新实践吸收进来,以尽量能够“立地”。

总之,作者试图通过上述努力,给教育学“评评理”,克服其“教师工作学”形象,让它打人心底膺服;给教育学“整整容”,去掉其“教条学”形象,让它讨人喜欢一些;给教育学“加加压”,消除教育学“容易过”印象,让人学有所得。当然,尽管努力在做出上述努力,但长期以来存在的诸如理论构架无多大突破、理论思维层次整体不高、出现的版本太多太滥、多数版本面目相似^①等问题,仍然并未能够很好解决!再加上其他方面的问题,所以作者希望读者提出批评、指正!

人类教育经验的不断积累是教育学不断向前发展的重要因素。本书写作中吸收了前人的丰富教育认识、吸收了当代的众多教研成果。同时,在本教材撰写过程中,得到了朱德全、易连云、王牧华、么加利、杨挺、吴晓蓉等诸位同仁、好友的学术建议与工作支持。在此,笔者一并诚挚致谢!

唐智松

2016年5月于观涛阁

^① 连秀云,赵铎,师范院校公共课教育学教材改革的几点思考[J].高等师范教育研究,1991(1):10-15.

前 言	I
第一章 教育的始点	1
主题一:人之学习	3
一、学习的内涵	3
二、学习的可能性	6
三、学习的必要性	8
主题二:人之内涵	11
一、人之本原	12
二、人性理论	16
三、身心特征	18
主题三:人之发展	24
一、人的发展理论	25
二、影响发展的因素	28
三、人的发展机理	34
第二章 教育的内涵	37
主题一:教育的界定	39
一、教育的本质	39
二、教育的系统	48
主题二:教育的演进	53
一、教育的发生	53

二、教育的发展	56
主题三:教育的作用	62
一、教育的功能	62
二、教育的价值	64
第三章 教育的目的	67
主题一:教育目的的原理	69
一、教育目的的内涵	69
二、教育目的的主体	71
三、教育目的的理论	74
主题二:教育目的的实践	83
一、教育目的的设计	84
二、中国教育的目的	88
第四章 教育的主体	97
主题一:学生主体	99
一、主体及其属性	99
二、学生的内涵	104
三、学生的社会化	109
主题二:教师主体	112
一、教师的内涵	113
二、教师的资格	116
三、教师的教育	122
主题三:师生关系	131
一、师生关系的内涵	131
二、师生关系的建设	134
第五章 教育的内容	139
主题一:教育内容	141
一、教育内容的内涵	141

二、教育内容的演进	143
三、教育内容的构成	148
主题二:学校课程	152
一、课程的内涵	153
二、课程的型态	156
三、课程的设计	161
四、课程的开发	165
五、课程的改革	169
 第六章 教育的途径	177
主题一:教育的基本途径	179
一、学校教育	179
二、校外教育	190
主题二:学校课堂教学	203
一、课堂教学的理论	204
二、课堂教学的实践	213
 第七章 教育的管理	223
主题一:教育体制	225
一、教育制度	225
二、教育政策	234
主题二:教育行政	240
一、国家教育行政	241
二、学校教育行政	243
三、班级管理	246
主题三:教育测评	249
一、教育测量	250
二、教育评价	253

第八章 教育的环境 259

 主题一:社会与教育的互动..... 261

 一、社会要素与教育的关系..... 261

 二、社会变化及其教育影响..... 280

 主题二:教育与社会关系说..... 289

 一、教育地位各种学说..... 290

 二、教育的相对独立性..... 292

第九章 教育的科学 297

 主题一:教育学的发展..... 299

 一、教育学的古代发展..... 299

 二、教育学的现代发展..... 302

 三、教育学的中国化..... 305

 主题二:教育学的内涵..... 309

 一、教育学的界定..... 309

 二、教育学的学理..... 312

 主题三:教育学的研究..... 317

 一、教育研究..... 318

 二、元教育学..... 329

参考文献 333

第一章 教育的始点

作为教材的开篇、作为课堂的开始,教育学该从哪里讲起?我们认为应当从“人之学习”说起。为什么呢?我们不妨思考:我们在本书中要谈论的话题是教育,那么自然包括谁需要和接受教育、谁给予和组织教育的话题。同时,这二者之间谁为先?自然是先有“谁需要和接受教育”——学习,有了学的需要才有给予教育的可能出现:有支持学的教,他们就构成“教学”,具体而言就是教与学;没有支持学的教,学则实际上为“自学”。可见,教育学理当从“学”的话题说起。那么,进一步问:人是可以接受教育的吗、人是必须接受教育的吗?如果是,那么就以此进一步讨论人的教育问题;反之,则人的教育问题就无从谈起。所以,本章作为开篇,我们首先就要从“人之学习”这个话题开始。学习本章,需要具体地解决如下认识上的问题,如学习为什么是教育的逻辑起点、人接受教育的可能性和必要性到底是什么以及进一步思考人在本原上到底是什么、人性是善还是恶、人的教育性的基础到底是什么、人的发展意味着什么、影响人发展的因素有哪些、人及其发展与学校教育之间是什么样的关系等等。这些问题都是在探讨关于人的教育问题开始之前需要辨析清楚的。

主题一：人之学习

■主题导学

通过本主题学习，除掌握后面的教研技能外，你在基础知识层面还要能够回答如下问题：

- 为什么人的学习是教育话题的逻辑起点？
- 人类学习的可能性的内涵及其基础是什么？
- 请描绘人体的大脑言语技能中枢结构图？
- 人类学习的必要性的内涵及其基础是什么？
- 阐述人创造文字、对文字发生反映的机理及其意义？
- 介绍各学科对学习概念的理解？

■主题阅读

人类的教育，之所以是针对人，就是因为人类需要学习，相应地满足学习的需要而产生所谓的教育。人类存在进行学习的可能性、存在完成学习的必要性。因此，在本主题中，我们从人类学习这个话题切入，主要就人学习的可能性、学习的必要性两个论断进行探讨。为了达成本主题学习的上述目标，请你阅读下面的材料。

一、学习的内涵

（一）学习作为话题起点

对于人类任何一个新生个体来说，一旦他/她的生命被父代决定而且降生出来，他/她就较为“被动”地来到人间，即所谓“出生不由自己”。但是，一旦出生了，他/她就首先面临一个选择：死亡还是生存下去？令人欣喜的是，这些新生个体基于本能的需要而选择了生存下去。

但是,问题由此而论:如何生存下去?于是乎,他/她就无所选择地选择了学习生存下去的本领,以便能够生存下去,如初期的学习吸吮乳汁、表达需要诉求,后来的辨别食物等物体、了解身边事物、避免伤害事故,以至于后面的学习食物采集、加工、储存,乃至于休憩、求偶等等。所以,著名当代思想家安·兰德(Ayn Rand)指出:“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。”^①

请注意:其实人类新生个体在这种靠自己努力活下去的过程中,就发生了学习生存下去的本领的重要现象。于是,人类的学习现象就这样发生了!

关于学习的概念,按照心理学的说法学习就是“通过主客观的相互作用,在主体头脑内部积累经验、构建心理结构以积极适应环境的过程”。分析认为,“学习”这个概念意味着:首先学习是一个过程,这个过程从时间维度上看,可能较短如几分钟或一节课,可能较长如若干年或者终生。其次学习活动中的基本要素包括主观和客观及其相互作用,亦即既有学习者主观与学习对象之间的主客体,也可能有学习者与施教者之间的主客体及其相互作用。再次学习蕴含着学习者主体内部的经验积累以及不断建构心理结构的活

动,至于学习过程中这种经验如何有效地积累、心理结构如何有效地建构则是教育学的理论及其实践非常关注的话题。最后学习的目的在于积极地适应环境而得以生存乃至更好地生活下去。

(二)学习作为逻辑起点

我们在上面推理中发现学习是人类最为基本的活动。那么,“学习”对于教育学来说意味着什么呢?我们的基本判断是:学习是教育及其学说的逻辑起点。

关于逻辑起点的界定,众说纷纭,如杨三省认为逻辑起点是理论胚芽时期的最核心内容,是理论的出发点、着眼点,也是立足点、落脚点;^②翟昌民认为逻辑起点是研究对象中最简单、最一般的本质规定;^③蒋兆雷认为逻辑起点是理论体系所由此出发的理论上的始基,是理论体系成立的关键和前提。^④如此等等。那么,怎么判断一个对象是否是逻辑起点呢?学者郭元祥基于对黑格尔逻辑起点质规定性的理解,他认为并非所有的范畴或概念都能作为一门科学理论范畴体系的开端,逻辑起点范畴如若成立则具有四个质的规定性:“逻辑起点范畴是整个理论体系对象的最简单、最一般的本质规定;逻辑起点范畴是构成体系对象的最基本单位;逻辑起点范畴是以‘胚芽’的形式包含着体系对象整个发

① [美]安·兰德.自私的德性[M].焦晓菊译.北京:华夏出版社,2007:3.

② 杨三省.邓小平理论体系的历史起点、逻辑起点及逻辑结构[J].马克思主义与现实,1999(3):77-78.

③ 翟昌民.试论邓小平理论的逻辑起点[J].天津师大学报(社会科学版),2000(5):1-7.

④ 蒋兆雷.德育教育的有效性探析[J].安徽农业大学学报(社会科学版),2005(3):90-93.

展中的一切矛盾和可能;是认识历史发展的起点。”^①学者张岩总结指出:逻辑起点质的规定性的三条定律就是逻辑起点是最简单、最抽象的范畴;历史起点和逻辑起点相一致;起点和终点辩证统一。^②

基于对逻辑起点概念的认识,我们认为,教育及其学科的逻辑起点是学习。逻辑起点是最简单、最抽象的范畴——复杂的教育活动中最为简单的就是学生的学;历史起点和逻辑起点相一致——教育活动及其学问就是围绕学生的学而展开;起点和终点辩证统一——教育的出发点及其归宿仍然在于学生的学。所以,基于这个逻辑起点的成立,我们认为教育学该从学生的“学”讲起!推论而言:首先存在学生——人类新生个体需要学习。其次催生教育者的教,以便更好地促进学生的学。有支持学的教,则二者共同构成“教学”,即教与学;没有支持学的教,学则实际上为“自学”。

一个学科追究其逻辑起点的意义在于:逻辑起点是学科内的基本概念或者这些概念之间的最基本关系的规定;^③逻辑起点是某种逻辑体系展开的门径,是学科理论体系赖以依托的最本源性的抽象范畴,基于此范畴该理论体系才能得以展开层层推理论证,是该学科理论体系的出发点;^④逻辑起点是一门科学或学科的一个起始范畴,它是一门科学或学科理论体系中思维的起点,是学科研究对象系统中的核心要素。^⑤总之,学者总结认为:逻辑起点是学科源头的核心及将各范畴联系起来的关键点。^⑥将学习作为教育及其学问的逻辑起点的意义在于:首先,从实践层面看,将学习作为教育活动逻辑起点,那么我们组织教育活动的出发点是为了学生的学、维系教育活动过程的目的在于推进学生的学、检查教育活动的结果目的在于评估学生学得如何。也就是说,一切教育活动都是围绕着学生的学,这指明了教育实践活动的宗旨、方向。其次,从理论层面看,将学习作为教育学的逻辑起点,那么教育学该从学生的学习讲起,然后追问:存在进行学习的可能性、具有学习的必要性吗;然后再在对人及其属性、发展特点认识的基础上,持续地思考:教育的目的是什么、教育者的资格、教育者与学习者之间的关系处理、教什么和学什么、怎么教和怎么学、保证教与学效果的管理和评估等等主题。也就是说,所有教育学的学理类的教材都是围绕学生的学来组织。在此值得指出的是,以此能够看出众多所谓教育学逻辑起点问题的缺失、逻辑体系的条理混乱、章节目录的花样病态,也容易理解为什么教育学被称为“教师工作条例学”“教育政策解释学”“教育社会关系学”等等“雅号”!

① 郭元祥.教育学逻辑起点研究的若干问题思考一兼与有关通知商榷[J].教育研究,1995(9):31.

② 张岩.网络教育学逻辑起点研究[D].西南大学,2014.

③ 孙绍荣.关于教育学逻辑起点的思考[J].教育科学,1991(1):1-4.

④ 林建平等.关于审计理论基础的几点思考[J].内江科技,2004(6):25-26.

⑤ 王健.我国教师教育学的逻辑起点研究及学科体系构建[D].华东师范大学,2009.

⑥ 李小融.现代教育学研究应有多个逻辑起点[J].教育理论与实践,1987(1):46-48.

二、学习的可能性

上述推理中获得了学生的学是教育及其学问的逻辑起点。那么进一步追问:人类具有进行学习的条件——或曰学习的可能性吗?人类存在完成学习的需要——或曰学习的必要性吗?下面我们就这些基础性的问题展开探讨。

“学习的可能性”即指人由于具备接受教育的条件而是可以接受教育的、具有接受教育的可能性。人学习的可能性问题很早就受到人们的关注,如夸美纽斯(Johann Amos Comenius)说:“人是可教育的动物。”康德(Immanuel Kant)说:“人是唯一必须受教育的造物。”兰格维尔(Lange Wilt)说:“人是可以教育的动物。”^①人之所以能够学习——接受人类社会的教育,在于人类的身体在结构上与功能上具有接受这种教育的条件,这就是为什么人类教育的对象是人,而不是其他动物的原因所在。

(一)人体结构的支撑

第一,人脑在进化中获得相对重量的优势。人类是动物界进化的最高产物。人脑在进化过程中因神经大量增多,脑的重量超过大多数动物。例如黑猩猩脑的重量约为400克,大猩猩约540克,猿人脑重量约为850~1000克,现代人的脑重量约为1400~1500克。同时,现代人脑的绝对重量与体重的相对重量之比,也超过绝大多数动物。例如,鲸脑重量为体重的1/10000,大象脑重为体重的1/1000,大猩猩则约为1/500,黑猩猩脑重为体重的1/150。人类大脑相对重量的优势为人类接受教育提供了条件。

第二,人脑获得后天发育的先天优势条件。从产道方面看,人类学家利基(Richard Leakey)指出:“在人类进化过程中,骨盆的开口适应脑子的增大。但是骨盆开口的增大是有限度的,有效的两足行走的工程学需要设定了这个限度。当新生儿的脑量为其现在的数值——385毫升时,便达到了这个程度。”^②此即说明人刚出生时,脑的重量与成熟期相比仅仅达1/3,而且也只能达到1/3的成熟程度,否则母亲难产、甚至出现胎儿死亡的危险。而其他的动物在刚出生时,大脑的成熟程度却高得多,如猴类达到了1/2。由于人脑在后天发展了2/3,而猴脑只发展了1/2,猴类可以迅速达到成熟,而人类却需经历较长的过程。人类“幼稚”大脑2/3的成长来源于后天“生长”。同时,“过早来到人世”的人类,丰富的后天生活环境无疑给予了这种基于结构可塑性功能的可塑性的实现机会。因为无论如何,外界刺激因素的丰富性是先天母体环境无法相比的。人类从先天留给后天的可塑条件是人类优越于其他动物大脑的可塑性所在。

① 教育大辞典编纂委员会,教育大辞典(第一卷)[M].上海:上海教育出版社,1990:33.

② [肯]理查德·利基,人类的起源[M].吴汝康等译.上海:上海科学技术出版社,1995:36.

(二)人体功能的支撑

第一,大脑功能区结构支持这种可教性。从功能上看,人类具有可教的基础。一是脑功能比较复杂,神经生理学家布洛德曼(Korbinian Brodman)把大脑划分为52个功能区。人类的内在与外在活动,不但有其专门的大脑中枢调控,而且还有相关皮质区域参与,由此形成了内外刺激与人类反映之间的复杂关系,反映了人类脑功能的复杂性。二是人类脑功能的特殊性。人类不仅具有与动物类似的对具体事物刺激发生反应的第一信号系统,而且具有动物所不具备的第二信号系统,即对语言、文字等抽象符号发生反应的能力。正因为人类独具的第二信号系统使其与动物相比不仅能够看见听见信号,而且能够看懂听懂信号。

第二,其他器官的功能也支持这种可教性。人类口腔、喉腔等语言器官结构的特殊性、上肢结构的灵活性等也为人类的学习提供了必要条件。由此可见,正是人脑、语言器官、上肢等人类特殊的结构与功能,促使人类发生“符号”反应,心智得以发展,且可通过符号(如语言文字)来表达自己的心智。人猿差别由此而始,人类教育的可能性也由此而生。正是因为人类在长期的进化过程中能够对各种抽象的“符号”发生反应,才使得人类建立了自己的文字、符号系统,即所谓的“文化”。雅斯贝尔斯(Karl Theodor Jaspers)认为,人类“他获得了通过他自己的存在的活动所凝聚成的文化,这文化可以说成了他的第二本性。”^①可见,个人正是在历史的文化传统中成长起来的。由此把人类与动物区别开来,正如人类学家卡西尔(Ernst Cassirer)把人定义为“符号的动物”一样:“语言、神话、宗教、艺术、历史、科学,都是这个(人性)圆周的组成部分和各个扇面。”^②可见,在此人类符号化的过程中,人类之性——人性得以构筑。而且,人类对“符号”的反应机能中,由于作为“符号”的文字、语言是现实的概括、抽象,这种概括和抽象,就使得人不但能直接从个人经验来认识现实,而且可以从他人的经验中吸取有益经验,使得人类冲破了直接经验的牢笼。因此,人类对“符号”——文化的学习过程也就是人类自身不断符号化的过程,人类就在此过程中实现了由动物的人向创造的、计划的、组织的、语言的人的转变,从此意义上看,文化即人化——使人远离动物、人性日臻完善。

总之,所有的人都是可以接受教育的。在这一点上,越来越被人们接受的全纳教育理念应当成为人类的共识。全纳教育是1994年6月10日在西班牙萨拉曼卡召开的世界特殊教育大会上通过的一项宣言中提出的一种新的教育理念和教育过程。它强调人所具有的受教育的基本权利,反对歧视排斥,要求容纳所有学生;反对“学会生存”的片面教育价值观,主张“积极参与”的思想,注重集体合作,满足不同需求,是一种没有排斥、没有

① [德]卡尔·雅斯贝尔斯.现时代的人[M].周晓亮等译.北京:社会科学文献出版社,1992:56.

② [德]恩斯特·卡西尔.人论[M].甘阳译.上海:上海译文出版社,1998:86.

歧视、没有分类的教育。当然,不同个体由于先天生物性遗传因素差异的影响、后天环境及训练和教育的差别,其可教性的基础有强有弱、可教性的水平有高有低,因而给予受教育的机会、实施因材施教的指导则为必需。

三、学习的必要性

所谓“学习的必要性”即指人由于自然生理机能的完善和社会规则的养成而必须接受教育。关于人学习的必要性,早有教育家探讨过,如捷克教育家夸美纽斯(Johann Amos Comenius)说:“只有受过一种合适的教育,人才能成为一个人。”卢梭(Jean-Jacques Rousseau)认为:“植物的形成由于栽培,人的形成由于教育。”康德(Immanuel Kant)说:“人只有依靠教育才能成人,人完全是教育的结果。”

(一)自然力生长的需要

人天生就是一种“有缺陷的生物”,其生物装备(由于缺少天生的武装、缺少保护性皮毛等)相对于动物来说有很大的弱点,因此只能在人工创造的环境中,在某种文化中,才有生活能力。有文化,就离不开教育形式。“人要生存,但他不完备,全身光秃秃的。因此,人为装饰是符合人的特征,反映人本质的一种表达。”不能对人之天然缺陷与文化间的关系作这样的解释,即从生物学看,人起先是一种有缺陷的生物,后来为了弥补这种缺陷才创造了文化;而应当把生物素质与文化这两者看作从一开始就是相互补充的,而且是一个统一体中的两个互补环节。文化的创造然后传递给下一代“有缺陷的新出生的人”,人要通过较高的能力来弥补现存的缺陷,这是人必须接受教育的基础,人成了“不断求新的生物”,成了虽不完美,但因此能观察、学习、模仿使自己完美起来的生物。

关于人的自然力及其发展与教育的问题,人类学家米切尔·兰德曼(Michael Landmann)可谓一语中的:“一般的动物,在其总的构造上,也比人更多地被特定化了……这种特定化的效果和范围也是动物的本能,它规定了动物在各种形势下的行为……然而,人在本能上是匮乏的:自然没有对人规定他应做什么或不做什么……人的非特定是一种不完善,可以说,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。但是,用确切的术语来说,这是指:首先,人能够决定他自己的行为;其次,他之所以能这样,就因为他是自由的。因此,创造和自由是增加在纯理论的对世界的开放性之上的两个‘属人的’特征。”^①人在整个一生中始终在向更新的阶段发展,而在这些阶段中又始终产生新的学习任务。鉴于此,教育当然不再仅仅发生在年长者与年轻人之间,同样也可能发生在同龄人之间。青年人教育青年人正如成年人教

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