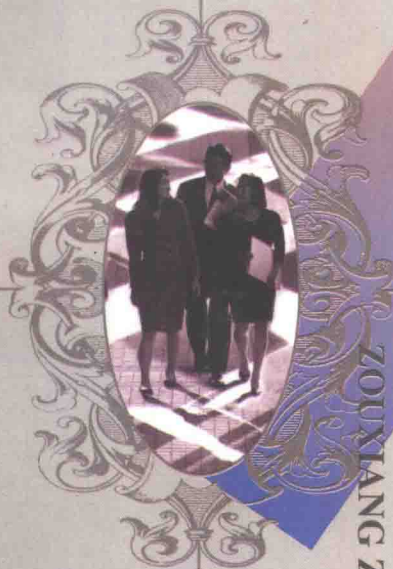




走

教育科学研究系列
王道俊 主编

向

——
教育与人的发展问题研究

白

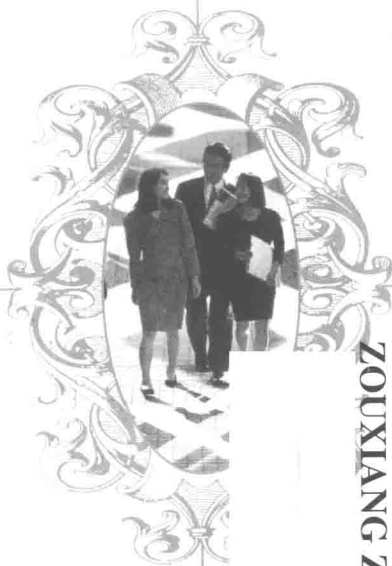
由

ZOU XIANG ZI YOU

涂艳国 著

华中师范大学出版社

1999 · 武汉



走

教育科学研究系列
王道俊 主编

向

——教育与人的发展问题研究

自

由

ZOUXIANG ZIYOU

涂艳国 著

华中师范大学出版社

(鄂)新登字 11 号

图书在版编目(CIP)数据

走向自由——教育与人的发展问题研究/涂艳国 著.

—武汉:华中师范大学出版社,1999.8.

(教育科学研究系列/王道俊主编)

ISBN 7-5622-2030-1/G·989

I. 走… II. 涂… III. 教育科学-关系-人才长成-研究
IV. G40-05

中国版本图书馆 CIP 数据核字(1999)第 26544 号

走向自由——教育与人的发展问题研究

○涂艳国 著

华中师范大学出版社出版发行

本社照排中心排版

(武昌桂子山 邮编:430079)

新华书店湖北发行所经销

通山县印刷厂印刷

责任编辑:梁上启

封面设计:刘福珊

责任校对:崔毅然

督 印:方汉江

开本:850×1168 1/32

印张:10.375 字数:250 千字

版次:1999 年 8 月第 1 版

1999 年 8 月第 1 次印刷

印数:1-3 000

定价:16.50 元

本书如有印装质量问题,可向承印厂调换。

总 序

华中师范大学出版社决定出版一批由校内作者撰著的教育科学研究的力作，借以从一个侧面显示师范大学出版社和华中师范大学学术研究的风貌。现在，研究者呕心沥血的成果，终于以“教育科学研究系列”丛书的形式出版了。

撰著教育理论研究精品，本是我校教育科学工作者的夙愿，但由于种种原因，教育理论研究者的汗水与智慧的结晶总找不到“婆家”，他们时时陷入困惑与烦恼之中。这就挫伤了研究者的积极性，有的人干脆“偃旗息鼓”、“鸣金收兵”。我们知道，教育是现代社会进步和变革的重要动力。20世纪将作为人类掌握自身命运的时代被载入史册，21世纪人类将加强对自身发展的关怀，我国已将强化教育，提高民族素质列入基本国策，所以，因教育科研成果难于面世而抑制研究者的积极性和首创精神，对于现代化建设事业，对于教育的未来走向，乃至人类社会未来走向，显然是不利的。华中师范大学出版社主动约请校内研究者拿出精品，慷慨地予以出版，力图把出版工作与学术研究紧密地联系起来，实在是一项具有远见卓识、深远意义的举措。这固然为出版社找到了基础较好的稿源，更主要的却是为华中师范大学扶植了一批研究教育科学的学术人才，推动了教育科学研究工作。从某种意义上说，出版社既是出版机构，同时还是学术人才培养机构。

我们将这套教育理论研究著作名之曰“教育科学研究系

列”，却没有依照通常惯例预先确定一个“中心”、“主题”。我们丝毫没有贬抑根据某一中心问题组编丛书的方式，而且认为那种方式的确有不可替代的长处。我们之所以不以某一中心主题筹划“教育科学研究系列”，主要是从我校实际出发和作者又仅限于校内这一情况决策的。

我校一些颇有造诣的研究者，长期在自己所钟爱的“自留地”中耕耘，而不是围绕着某一中心主题研究。如果要他们放弃自己的研究兴趣，摆脱长期思考与积累的问题，而另起炉灶，避长就短，硬着头皮去写他们自己感到索然无味的东西，结果虽然可以连缀成篇，但是很难产生出上乘之作。也就是说，在一校范围内，不强令围绕某一中心选题组编丛书，更容易推出教育理论研究精品。因此，我们设想，这套丛书的每一本，都要在马克思主义思想指导下，百花齐放，各展所长，各抒所见，各具风格，这也许就是我们这套丛书的特色。其研究选题、研究方法，丛书的形式与体例等，都体现这一特点。譬如，丛书中有的侧重问题研究，有的则希图建构一个新学科体系，有的是现实的讨论，有的则是历史的研究。丛书的体例，有的是章节体，有的是论文结集体，只要是教育理论研究的高品位成果即可，决不因文害义，削足适履。丛书的研究方法，也是因题而异，因人而异，以便思想表达轻车熟路。丛书中有的使用理论分析方法，有的采用实验实证的方法，有的采用历史方法，有的则兼而有之，只求运用时得心应手，适合所研究的课题，不求方法上的一致性。总之，丛书的组稿，尽可能不给撰写者戴上任何有形无形的脚镣手铐，不规定条条框框，不指定选题范围，旨在使每一作者可以淋漓酣畅地阐释自己的观点，痛痛快快地袒露出自己的胸襟，发表自己的见解。

精品求精，求新，有真知，有创见。对“教育科学研究系列”中的每一本，我们都寄予了厚望，要求每一本付梓后都能

掷地有声，不同凡响，为教育科学的百花园增添春色。无论是这套丛书中理论分析的，还是实验实证的；无论是基础理论研究的，还是应用实践研究的，都要对更新教育观念，推进教育实践发挥积极作用。由于这一套丛书理论层次不同，各自联系实际的形式、方式、方法都不一定相同，但要求审视的对象是新的，观照的视角是新的，所以对于教育改革、学科发展肯定会有所助益，并起到一定的推动作用。当然，这一些都是我们的希望和要求，也是这套丛书努力的方向。最终能否达到目的，我们自己是无资格妄加断语的，最有发言权的是读者诸君，以及铁面无私的实践的检验。

值得一提的还有，这套“教育科学研究系列”的作者大多是我校教育科学学院的中青年教师，在教育理论研究园地崭露头角的耕耘者。他们是教育科学学院、华中师范大学，乃至我国教育科学发展的希望。我作为教育理论园地的一名老战士，目睹他们茁壮成长，在教育理论研究中深耕细作，已经开始树挂硕果，感到无比的欣慰和由衷的喜悦。还应当说明的是，列入丛书的并不是教育科学学院的全部优秀研究成果，我校对教育科学研究有造诣的，也不局限于教育科学学院的教师。更全面地推出我校教育科学研究精品，全面地展示我校教育科学研究的风采，寄望于全校教育科研同仁，寄望于不断涌现的新人。

对于丛书，如果说我做了什么事的话，那不过是奉出版社之托协助约请作者而已。出版社命我为挂名“主编”，并要我写几句话，我实在尴尬无状，惶愧不安。我最终不得不动动笔，也只是出于促成一件好事这么一点动机。

王道俊

1999年3月8日

目 录

引 言	(1)
第一章 人的自由发展的涵义	(4)
一、人的发展与人的活动	(5)
二、人的活动与人的自由	(9)
三、人的自由与人的自由发展	(13)
四、人的自由发展的实质和特性	(19)
五、几种有关人的自由发展理论述评	(26)
第二章 人的自由发展是教育的重要目的	(41)
一、理论基础	(44)
二、现实依据	(64)
第三章 自由教育与强制教育	(82)
一、教育的问题	(84)
二、卢梭的设想	(87)
三、欧美的实践	(94)
四、苏联的探索	(110)
五、历史的启示	(120)
六、现实的思考	(124)
第四章 自由教育与实用教育	(136)
一、古老的传统	(136)
二、巨大的挑战	(143)
三、积极的辩护	(154)
四、哲学的分析	(167)
五、历史的启示	(174)

六、现实的思考	(187)
第五章 教育中的自由与必然	(201)
一、教育的过程	(202)
二、知识的掌握	(214)
三、学生的发展	(230)
四、教育的艺术	(250)
第六章 教育中的自由与权威	(264)
一、传统的力量	(265)
二、集体的影响	(278)
三、纪律的作用	(292)
四、教师的权威	(300)
主要参考书目	(314)
后记	(323)

引 言

教育与人的发展问题是教育学的基本理论问题，也是教育学的永恒主题。人的发展有不同的向度，研究教育与人的发展问题便形成了不同的角度。例如：有的从人的和谐发展的角度，提倡教育促进人的和谐发展；有的从人的全面发展的角度，要求教育促进人的全面发展；有的从人的充分发展的角度，主张教育促进人的充分发展。本书从人的自由发展的角度，强调教育促进人的自由发展。

人的自由发展既是人类的美好理想，也是人类的现实追求。人类社会发展的历史就是人类不断地追求自由和解放，不断地从必然王国走向自由王国的历史。教育作为一种有目的地培养人的活动，理应把人的自由发展作为重要目的，并积极创造条件促进人的自由发展。但历史上和现实中的不同教育对人的自由发展的作用却是不尽相同的，有的起着积极的促进作用，有的起着消极的限制作用，有的甚至摧残人的自由发展。正因为如此，教育与人的自由发展问题也就成了教育理论研究的一个重要问题。西方源自古希腊的古典自由教育理论和源自卢梭的现代自由教育理论都是对这个问题不断进行研究和探索

的结果。

相比较而言，我国的教育一直比较忽视人的自由发展问题；我国教育理论界对教育与人的自由发展问题也重视不够，以至如今还很难见到对这个问题所进行的系统而深入的研究。导致这种状况的原因十分复杂，人们思想认识上的原因无疑是重要的，其中有两种倾向值得我们注意：一种倾向是自觉或不自觉地把人的自由（发展）跟“自由化”联系起来。这种做法是不科学的。邓小平在党的十二届六中全会上的讲话中说：“自由化本身就是资产阶级的，没有什么无产阶级的、社会主义的自由化，自由化本身就是对我们现行政策、现行制度的对抗，或者叫反抗，或者叫修改。实际情况是，搞自由化就是要把我们引导到资本主义道路上去。”^①《中共中央关于当前反对资产阶级自由化若干问题的通知》明确指出：“搞资产阶级自由化，即否定社会主义制度，主张资本主义制度，核心是否定党的领导。”^②这些都告诉我们，自由化是有特定含义的。自由化是要否定社会主义制度和中国共产党的领导，主张在中国实行资本主义制度。这就是自由化的内容和实质。显然，提倡社会主义制度下的人的自由（发展）与主张在中国实行资本主义制度的自由化是有根本区别的。

另一种倾向是自觉不自觉地把人的自由（发展）与“自由主义”联系起来。这种做法也不科学。在我国，“自由主义”一词的含义在日常用语中的界定是不严格的。例如，人们常常

① 中共中央书记处研究室、文献研究室编：《坚持四项基本原则，反对资产阶级自由化——十一届三中全会以来有关重要文献摘编》，北京：人民出版社，1987年，第365页。

② 中共中央书记处研究室、文献研究室编：《坚持四项基本原则，反对资产阶级自由化——十一届三中全会以来有关重要文献摘编》，北京：人民出版社，1987年，第383页。

在“自由”一词的贬义基础上望文生义地引申出一种贬义的“自由主义”概念。这种“自由主义”是把“自由”一词中的贬义内涵极端化，通常被用来形容一种不愿意受任何约束、为所欲为的不良行为以及与之相联系的态度、作风和思想倾向。这种所谓的“自由主义”实际上就是无组织、无纪律的放任主义。这种“自由主义”在我国确实是广泛存在的，它甚至可以说是我国国民性的一个重要特征。“自由散漫几乎可以概括全部的中国人的社会性格”^①。毛泽东在《反对自由主义》一文中对这种自由散漫的“自由主义”进行了系统的批判。但是，这种“自由主义”究竟是提倡人的自由（发展）的结果还是禁锢人的自由（发展）的结果呢？应该说，历史已经对这个问题作出了明确的回答。

我国现在正处在从传统社会向现代社会的转型时期。为了把我国建设成为富强、民主、文明的社会主义现代化国家，为了不断满足广大人民群众日益增长的物质和文化生活需要，我国现阶段进行了一系列社会改革。这些社会改革，特别是社会主义市场经济体制的建设，具有解放人，促进人自由发展的重大历史作用。随着我国社会的不断改革和发展，广大人民群众的生活水平越来越高，闲暇时间也越来越多。这既对人的自由发展提出了要求，又为人的自由发展创造了条件。在这样的社会历史条件下，如何促进人的自由发展，便成为教育面临的一个重要问题。

本书试图以马克思主义关于人的自由发展理论为指导，从我国社会和教育实际出发，对教育与人的自由发展问题作一些初步的探讨。

^① 余英时：《中国思想传统的现代诠释》，南京：江苏人民出版社，1995年，第30页。

第一章

人的自由发展的涵义

研究教育与人的自由发展问题，首先必须明确“教育”与“人的自由发展”这两个关键概念的涵义。

在教育学中，“教育”作为一个核心概念，理所当然地受到了人们的关注。“教育”的概念是对“教育是什么？”这个问题的回答，尽管中外教育史上许多教育家对这个问题的回答不尽相同，但他们也有一个共同的基本点，那就是“都把教育看作是一种‘活动’”^①；具体一点讲就是“都把教育看作是培养人的活动”^②。本书对“教育”概念的理解和使用，也坚持它的基本点，把它看作是培养人，促进人发展的活动。

“人的自由发展”简单地说就是“自由发展”，这个概念与“教育”不同，虽然人们在言论中也经常使用它，但却很少对

① 叶澜：《教育概论》，北京：人民教育出版社，1991年，第2页。

② 王道俊、王汉澜主编：《教育学（新编本）》，北京：人民教育出版社，1989年，第28页。

它进行科学的研究，以至如今我们在工具书里还难以找到它。由于“人的自由发展”这个概念在本课题的研究中具有十分重要的意义，所以本书的这一部分试图对它做一点系统的探讨。

一、人的发展与人的活动

从字面上看，“人的自由发展”既与“人的自由”相关，又与“人的发展”相联。我们的探讨就从“人的发展”开始。

“人的发展”既指人类的种系发展，也指人类的个体发展，通常指人类的个体发展，其基本含义是“随时间的推进在人身上的变化”^①。但是，“人身上发生的变化”并不是“随时间的推进”而自然而然地发生的，也就是说，人的发展不是凭空进行的。那么，人的发展、变化究竟是怎样发生的呢？简要说，人是在活动中并通过活动来获得发展的。

现代哲学的研究表明，活动是人存在和发展的方式。这首先可以从人类的进化过程中得到说明。人是物质世界长期发展，特别是生物进化的最高产物，因而人的活动的渊源显然在于自然界发展和进化阶梯上低得多的普通而又简单的物质运动。物质和运动的一般关系也体现在特殊的、具体的人和活动的关系之中，人的活动不过是一般物质运动特殊的、具体和高级的表现。“运动是物质的存在方式”^②。同理，活动也是人存在的方式。而“人们的存在就是他们的实际生活过程”^③。

① 中央教育科学研究所比较教育研究室编译：《简明国际教育百科全书·人的发展》，北京：教育科学出版社，1989年，第1~2页。

② 恩格斯：《反杜林论》，《马克思恩格斯选集》第3卷，北京：人民出版社，1972年，第98页。

③ 马克思和恩格斯：《费尔巴哈》，《马克思恩格斯选集》第1卷，北京：人民出版社，1972年，第30页。

人的活动是变化的，人的存在方式也不会凝固不变。人的新的存在方式取代旧的存在方式，归根到底是人的活动的改变造成的，它意味着人本身的发展，所以活动也是人发展的方式。没有人的活动就没有人类发展的历史，“历史不过是追求着自己目的的人的活动而已”^①。

从个体的角度看，活动也是人存在和发展的方式。“生命在于运动”，已经成为众所周知的名言。不过，人们在引用这句名言时，常常是指体育运动或体力活动。但生命不只在体育运动或体力活动，还要有脑力活动或智力活动。事实上，婴儿从一出生就开始不停地活动（且不说胎儿在母体中的活动），并且不断地扩大他们的活动范围。如果限制和束缚了他们的活动，他们就要哭喊，要挣扎。一旦把他们从束缚中解放出来，他们就会格外地活跃，格外地欢乐。这种为争取活动自由的挣扎和得到活动自由的欢乐，充分说明了他们对活动的需求和渴望，充分说明了一个根本道理：“人之初，性本动。”这种本性，贯穿人的整个一生，不过不同时期有不同的特点和表现罢了。婴儿在解开襁褓时手舞足蹈，小学生下课时欢叫着冲出教室，只不过是明显的例证。这种不同时期的不同表现，正说明人从婴儿时期开始，对活动的要求就不断发展、不断扩大、不断提高。人正是在不断发展、不断扩大、不断提高的活动过程中发展自身的。

活动作为人存在和发展的方式，从根本上规定了人的本质特征。当我们说“人是能够制造和使用工具的动物”或“人是能思想的存在物”时，都是就人的活动而言的，都是以人的本质性活动来规定人的本质。在这个问题上，德国当代著名哲学

① 马克思和恩格斯：《神圣家族，或对批判的批判所做的批判》，《马克思恩格斯全集》第2卷，北京：人民出版社，1965年，第118~119页。

家恩斯特·卡西尔(Ernst Cassirer)的观点是值得重视的。他写道:“……如果有什么关于人的本性或‘本质’的定义的话,那么这种定义只能被理解为一种功能性的定义,而不能是一种实体性的定义。”“人的突出特征,人与众不同的标志,既不是他的形而上学本性也不是他的物理本性,而是人的劳作(Work)。”正是这种劳作,正是这种人类活动的体系,规定和划定了‘人性’的圆周。”^①人的活动不仅使人作为类与狭义的动物界区别开来,而且使人与人相互区别开来。也就是说,人的活动不仅一般地规定了人类整体的“人性”,而且具体地规定着个体的人的“个性”。

活动作为人存在和发展的方式,现实地决定着人的发展状况。个人“是什么样的,这同他们的生产是一致的——既和他们生产什么一致,又和他们怎样生产一致”^②。在人的活动过程中,人始终是作为主体而存在的,人不仅是认识和改造客观世界的主体,同时也是认识和改造自己本身的主体。环境和教育固然对人的发展具有重要影响,但环境和教育的影响归根到底只有通过人的主体活动才能发生作用。如果把人仅仅看作是消极地适应环境、接受教育的对象,而忽视人的主体活动的意义,就不可以正确地理解和解决人的发展问题。马克思曾明确指出:“有一种唯物主义学说,认为人是环境和教育的产物,因而认为改变了的人是另一种环境和改变了的教育的产物,——这种学说忘记了:环境正是由人来改变的,而教育者本人一定是受教育的。因此,这种学说必然会把社会分成两部分,

① [德]恩斯特·卡西尔著,甘阳译:《人论》,上海:上海译文出版社,1985年,第87页。

② 马克思和恩格斯:《费尔巴哈》,《马克思恩格斯选集》第1卷,北京:人民出版社,1972年,第25页。

其中一部分高出于社会之上（例如在罗伯特·欧文那里就是如此）。”他还强调指出：“环境的改变和人的活动的一致，只能被看作是并合理地理解为革命的实践。”^①这就告诉我们，离开社会实践活动，不仅不能正确理解人的发展问题，而且势必不能将唯物主义贯彻到底，而滑向历史唯心主义的泥坑。

活动作为人存在和发展的方式，具有重要的教育学意义。“人的活动是社会及其全部价值存在与发展的本原，是人的生命以及人作为个性的发展与形成的源泉。教育学离开了活动问题就不可能解决任何一项教育、教学、发展的任务”^②。学生的主体活动既是学生存在和发展的方式，又是教育的重要基础。离开了学生的主体活动，学生的发展将失去基础，教育就不能成功。苏联著名心理学家鲁宾斯坦（С. Л. Рубинштейн）指出：“教育者或教师企图不通过儿童自己的活动去掌握知识、培养品德，却将知识、品德要求强加到儿童身上。任何这样的企图只会破坏儿童健康的智力发展和精神发展的基础，破坏培养他的个性品质的基础。”^③瑞士著名心理学家皮亚杰（Jean Piaget）也指出，在教育活动中，“儿童具有他自己的真实的活动，而且不真正利用这种活动并扩展它，教育就不能成功”^④。英国著名教育哲学家彼特斯（R. S.

① 马克思：《关于费尔巴哈的提纲》，《马克思恩格斯选集》第1卷，北京：人民出版社，1972年，第17页。

② [苏]休金娜著，高文译：《活动——教育过程的基础》，见瞿葆奎主编，吴慧珠、蒋晓选编：《教育学文集·课外校外活动》，北京：人民教育出版社，1991年，第3页。

③ 转引自弗里德曼等：《中小学教师应用心理学》，北京：人民教育出版社，1993年，第92页。

④ [瑞士]让·皮亚杰著，傅统先译：《教育科学与儿童心理学》，北京：文化教育出版社，1981年，第146页。

Peters)在对“人的发展”概念进行了仔细分析以后得出结论说,人只有通过不同的经验方式的学习和掌握,才能得到适当的发展。“没有能力的创造性,只是侈谈;没有掌握某种内容和进行论辩训练的批判性,只是强词夺理;没有对各种可能性的明智认识的自主性,只是一种浪漫主义的断言;而没有一种道德传统训练的正直,只是空洞的道德提高”^①。可见,教育必须通过学生的主体活动来促进学生的发展。

二、人的活动与人的自由

“人的自由”,也就是人们通常所说的自由,因为自由只能是人的自由。人类发展的历史,说到底,就是人类争取自身解放的一部自由的发展史。正如恩格斯所指出的:“文化上的每一个进步,都是迈向自由的一步。”^②正因为如此,自由问题从来就是人类思想的主题,但也是人类思想中最难归宗如一的难题。孟德斯鸠(C. L. de. S. Montesquieu)早就说过:“没有一个词比自由有更多的涵义,并在人们意识中留下更多不同的印象了。”^③

如果说活动是人的存在和发展的方式,那么人的自由说到底就是人的活动的自由。离开人的活动讲自由,这种自由是虚幻的,没有实际意义的。马克思主义哲学正是从人的实践活动

① [英] 彼特斯著,王佩雄、马加乐译:《教育与人的发展》,见翟葆奎主编,雷尧珠、王佩雄选编:《教育学文集·教育与人的发展》,北京:人民教育出版社,1989年,第649页。

② 恩格斯:《反杜林论》,《马克思恩格斯选集》第3卷,北京:人民出版社,1972年,第154页。

③ [法] 孟德斯鸠著,张雁深译:《论法的精神》(上册),北京:商务印书馆,1995年,第153页。