

教育

十大基本问题

JIAOYUSHIDAJIBENWENTI

金忠明 著



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

* 国家“985工程”当代中国基础教育发展创新基地建设项目成果之一

* 华东师范大学“211工程”三期建设项目教师教育课题成果之一

教育

十大基本问题

JIAOYUSHIDAJIBENWENTI

金忠明 著



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

教育十大基本问题 / 金忠明著. - 上海: 上海教育出版社, 2008.9

ISBN 978-7-5444-1975-8

I. 教... II. 金... III. 教育-研究-中国 IV. G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 139181 号

教育十大基本问题

金忠明 著

上海世纪出版股份有限公司 出版发行
上海教育出版社

易文网: www.ewen.cc

(上海永福路 123 号 邮政编码: 200031)

各地新华书店经销 太仓市印刷厂有限公司印刷

开本 787×1092 1/16 印张 15 插页 2

2008 年 9 月第 1 版 2008 年 9 月第 1 次印刷

印数 1-5,000 本

ISBN 978-7-5444-1975-8/G·1600 定价: 29.00 元

(如发生质量问题, 读者可向工厂调换 电话: 0512-5352239)

作者介绍

金忠明,上海人。现为华东师范大学教育学系教授。
教育学博士(1992)、教育学硕士(1988)、文学学士(1982)。

著作概览:

中国近代科学教育思想研究 2007
如何走出厌学的误区 2007
中外教育史汇通 2006
东海夜话——教育与社会问题对话 (香港版、上海版) 2006
走出教师职业倦怠的误区 2006
用心灵诉说教育的美丽 2006
基于反思和案例的小学教育改革 2005
中国民办教育史 2003
中国教育简史(修订版、第一版) 2001,1996
衡山夜话——50 教育问题纵横谈 2000
孩子一生的阅读计划 2000
乐教与中国文化 1994

另参与《教育大辞典》、《学术名著提要(教育卷)》等 11 部著作的撰写,
在《教育研究》、《华东师范大学学报(教育科学版)》、《教育研究与实验》等学术期刊发表
论文 80 余篇。

目 录

引言	1
源流篇第一	7
一、教化源委在河海	7
二、神话传说、符号密码及原始教育意象	12
三、“水”：一道多名与生命意识	16
四、水与火：软、硬两种文化模式	22
五、经学即水学：教与化的辨析	26
六、天人合一的教化境界	32
七、以象立意，以喻为教	37
沿革篇第二	42
一、教育的双重功能	42
二、教育的适应与超越	43
三、教育的传统与革新	49
四、革命、建设与教育	54
五、教育传媒与变革	59
情理篇第三	63
一、“情”与“理”的词义分析	63
二、人性意义的探讨	65
三、目的与手段，自由与规范(训练)	68
四、情(生命)理(社会)冲突的悲剧	72
五、培根与卢梭：中国教育的两难选择	77
六、竞争与合作：情理在教育语境中的悖论	80

七、超越人道主义：感情与理性的圆融	81
艺经篇第四	85
一、“艺”与“经”的内涵分析	85
二、“六艺”与“七艺”的比较	85
三、从“六艺”到“四书”、“五经”	87
四、从“七艺”到《圣经》	93
五、教育信息的载体	97
六、课程与教学	99
七、核心教材和经典著作	102
八、教育信息与传播	103
学术篇第五	106
一、“学”与“术”的词义辨析	106
二、“学”、“术”的分离与嬗变	107
三、文化的两种特征	110
四、“下学上达”的求学路径	111
五、“君子不器”思想	113
六、学以致用与“产学研”一体化	116
七、学术创新的载体与氛围	119
八、学术功能的复归	121
文实篇第六	122
一、作为教育载体的语言文字	122
二、以“名”为“教”的社会驱力	127
三、“虚学”与“实学”之争	131
四、科技与人文的价值整合	134
知行篇第七	139
一、“知”与“行”：概念、层次及范围	139
二、人类能“知”吗	140
三、知行关系及意义	143
四、知行关系上的难易观	147

五、“学浅体深”论	149
六、学以治己,教以治人	151
七、“实践至上”论	153
八、教育理论与实践	155
人才篇第八	159
一、“人”与“才”的含义	159
二、人口大国面临的挑战	160
三、人才的作用	165
四、人才的标准	167
五、人才的考试、测量与评价	171
六、教师的社会地位和作用	175
七、现代教师角色定位	178
内外篇第九	183
一、“内”与“外”的词义	183
二、文化起源的“一”与“多”	184
三、文化的演化与选择	186
四、教育的个性与共性	191
五、教育的内在价值与派生价值	194
六、教育的民族性与国际性	196
信疑篇第十	202
一、“信”与“疑”的词义分析	202
二、宗教与教育	202
三、信仰教育的意义	208
四、科学与宗教,怀疑与超越	211
五、信仰与科学的平衡教育	217
参考文献	221
后记	230

引言

人类由采猎时代、农业时代、工业时代发展到今天的知识时代,显示出文明的巨大变化和社会的快速发展。其中,科技和教育作为推动物质文明和精神文化高度发展的引擎,也把我们带入充满希望的 21 世纪。今天,人类不仅登上了月球,还在向金星、水星进发。同时,日行数十万里的各种人造卫星以瞬间的信息传递将世界连成一体,可上九天揽月,可下五洋捉鳖正在成为富豪的新兴休闲方式,面对消费大潮,人们开始沉溺于物质和精神的狂欢。然而,在 GDP 不断增长的同时,一系列严重的社会与生态问题,如能源危机、人口压力、粮食匮乏、环境污染、生态破坏、恐怖威胁、种族歧视、色情暴力、自杀频繁、毒品泛滥等,却日益突出,人类的幸福指数未见同步增长,反而日趋下降。这些都是伴随现代化高歌猛进而来的全球性问题,并且正在演变为威胁人类生存的全球性危机。21 世纪是一个强调自由民主、多元开放的人权时代,也是一个竞争激烈、变迁迅速的资讯时代。经济全球化、资讯网络化、人权普适化及文化本土化正在成为当今时代的重要特征。特别是资讯革命把世界从冷战时期的单一、封闭状态,转变为后冷战时期的多元、开放状态,从而加速了世界的自由民主化进程。这样,学校如何从单向的专业知识传递及专业能力训练拓展到培育人格的独立性、判断能力、选择能力、应变能力?如何尊重及重视人的不同性向及潜能,让人真正享有自由发展的空间及时间?这成为教育界必须面对的时代主题。

为了积极应对挑战和危机,谋划未来社会的发展,思考人类的出路,联合国“国际 21 世纪教育委员会”提出把教育的“四大支柱”作为应对策略。所谓“四大支柱”,是指能支持现代人在知识经济时代有效地工作、学习和生活,并能有效地应付上述各种危机的四种最基本的学习能力,即“学会认知,学会做事,学会共同生活和学会生存”。其中,学会生存是根基,而认知、做事、共同生活实质上是围绕生存而展开,既是生存所需,又是生存的发展。所以,21 世纪教育圆桌会议又提出“学会关心”,显示出从生存的物质层面向关心的精神层面的提升。其实,生存和发展作为人类教育史上的核心命题,拷问着一代又一代人的智慧和心灵。在今天纷繁复杂的社会现象和教育矛盾中,我们能否去思考、理解、把握变迁不定的最基本的问

题脉络呢？教育能否发挥自身的引领力量，帮助人类走出自我困顿的误区呢？

法国历史学家雷蒙·阿隆认为，在历史领域中，人们不能设想有与物理学相类似的简化。但没有选择与简化，探索就会无限地延续。历史考虑的事件与价值有关，这种价值是由历史角色或目击者（观众）所确认的，按照马克斯·韦伯对价值的定义，大致相当于“利益中心”的概念。“历史的选择是以现在向过去提出问题为指导的。人们对业已消逝的文明所形成的形象的更新，是和那些有启发意义的问题的变化相关联的。”（田汝康 1982：99）通过选择达到更新，是历史工作的一个持续不断的方向。选择并非注意或忽略这样或那样的事实，而是构建事实、选定概念、组成整体，它是把事件或时间重加组合的一种决定性方式。它并不在于奠定学问的普遍有效性，而只是提出一种相对性的解释。历史的记叙会随着社会本身的变化而变化，历史只有当自身不再有未来的时候才能最终固定下来。“如果全部历史的构造，是以所提出的问题或参考价值为指导的话，那么整个重建工作都将打上历史学家的决定的烙印，……人们将会在最合适、最有利的情况下承认它们，但并非对所有人都是必然地真实的。”（田汝康 1982：101）换言之，只有在问题意识的观照下，历史对于人的生命才有意义。只有把握住基于人心与外物互动中的根本矛盾，教育选择和实践努力才会对人生具有真正的意义。

对于全部的教育历史，我们可以提出的问题是何其之多，但在众多的问题中，历史仿佛一再将兴趣投向如下一些基本问题，这些可称为人类教育史的母题。犹如科学研究领域存在着“核心”文献杂志和“核心”科学家，从而为科学交流提供一种“重叠”，以保证某些思想将得到足够的重复和强调，同时学术和实践领域的诸多问题也需要聚焦、重叠、提炼成若干基本命题，“以确保那些对这些问题感兴趣的科学家至少得到某些当时的重要信息，并因而继续保持对这些问题进行研究”（黛安娜·克兰 1988：106）。因此，从历史、理论与实践结合的角度，透视这些人类社会的“教育母题”，不仅能恢弘生命境界，拓展学术视野，提升教育智慧，也能加强人类自身剖析和解决相应教育问题的能力。通过纵览中外教育发展历程，本书以人类教育的十大基本问题作为思考和分析的对象。

一、教育的源与流

就像人类永远会问自己从何而来一样，教育史上的第一个问题就是：人类的教育活动最初是如何发生的？实际上，最早的教育元素来自人类生命基因的密码，首先与生命之源密不可分，而水正是人类教育意识的最初自然范式，它是教育发生学的原点。所以对这一现象的追寻既是探寻人类教育的起源，也是解剖人类教育的本质属性。教育实践的逻辑起点指向人与自然的关系。为此，本章将重点回答以下问题：最初的教育有什么意义？随着社会、时代的发展，它发生了哪些变化？学校教育是“人定胜天”的获利工具还是“天人和谐”的生态示范？

二、教育的沿与革

教育有两大功能,一是适应,二是超越。培养学生,当然要让他们适应社会,但仅有适应是不够的,同时还要超越。教育的基本功能一方面是传承,使人类文明代代相继,同时要创新,要变革,推动社会的发展。革命与建设,是中国近现代史上不断交错的主题,它制约着学校教育的培养目标。在改革开放之前主要指向“革命者”,当然有时也会提到“建设者”。《中华人民共和国教育法》把培养目标规定为建设者和接班人,那么这两者是什么关系?当今社会的教育为什么要进行改革?所谓的改革与革命又是怎样一种关系?20世纪90年代初,英语世界一本《学习的革命》进入中国,并以电子软件制作业和传统出版界联手的方式,用号称上千万册的销量风靡了中国教育界。后来,日本学者又出了一本《静悄悄的革命》,果然平静得未见掀起几朵浪花。静悄悄还叫革命吗?既然是静悄悄,又为何用“革命”两字?学校教育究竟是社会秩序的稳定器,还是社会革命的催化剂?

三、教育的情与理

人是一个经验体,既有感性的一面,也有理性的一面。感性的一面往往与私情联系在一起,而理性的一面则与公理联系在一起。私情与公理是一对矛盾,它与另一对概念“自由与规范”相似。自由是人们所追求的境界,规范是人在社会化过程中必不可少的训练,既然如此,这两点怎样把握?况且在个人不同的年龄阶段,其追求、把握的重点是不同的。当然,它还涉及“竞争与合作”的问题,竞争更多地关乎个体,而合作更多地涉及整体。中华人民共和国建国后,我国执政者力图构建一种既使个人意志自由、心情舒畅,又使社会稳定有序、安定团结的政治局面,但在实施过程中为何如此艰难?就个人而言,如何通过学校教育实现从天人分裂到公私谐和的超越?

四、教育的艺与经

中国有“六艺”,西方有“七艺”。“六艺”有变化,还有所谓“新六艺”与“老六艺”之争,“新六艺”其实是“六经”,也就是从学科门类(“六艺”)转化到经学教材(“六经”),“六经”后来又变成“五经四书”了。而“七艺”是西方教育的传统学科门类,它是古希腊的资源。但古希伯来文化传播中最稳定的教材则是《圣经》。中国从“六艺”到“六经”,有一个明显的变化,就是由先秦时期的学科门类,转变为汉代以后的经典教材。汉武帝立太学,置五经博士,之后官方学校才围绕经书来传递学问。中国历史上有“六经注我,我注六经”的说法,而当今的建构主义更注重认知中的自我构建,也关注动作行为的意义,还有行为主义与认知心理学的理论,在对教材与儿童关系的认识上也有很大的差别。因此,本章着重探讨:学科、课程与教材的关系如何?教材与传媒、方法的关系又如何?在世界课程改革运动风起云涌的今天,教

师怎么传播知识,如何引领学生?是理论先行,还是一切从实际出发?

五、教育的学与术

古希腊哲人推崇的是人的理性和蕴藏在自然中的高深学问,即便缪斯女神司掌的自由艺术也不是聊以糊口的实用技能。而中国则有“君子不器”的思想,特别是儒家教育崇尚这一价值观,如果仅培养一种专业技能,孔子当年说了,“吾不如老农”,这是农业社会中读书人的自命清高。但到了工业社会时期,随着职业教育的发展,“技”的价值愈益突出。实际上,学与术的问题既是基础与应用的问题,也是道与技的问题。在市场经济力量的引导下,高等学校的产学研一体化趋向愈益明显,学生求学的功利目的日益被强化,并正在由高等教育向基础教育蔓延。升学和择校的竞争也开始从名牌大学的研究生教育一直延伸到幼儿园乃至所谓零岁教育的人生起点。人生仅仅是一场赛跑吗?教育的真谛何在?今天的学校教育应怎样把握基础学养和实际运用这两个方面?

六、教育的文与实

“文”与“实”的关系又是“名”与“实”的关系,譬如在儒家教育史上被称为“名教”,即“名分之教”。中国人求名的情结由来已久,所谓“太上立德,其次立功,再次立言”,就是说“立德”、“立功”、“立言”是知识分子的人生理想,后来,科举考试进一步强化了金榜题名的情结。直至今日依然如此,很多学生甚至不考虑专业,非名牌大学不上。实际上,专业比学校重要,但很多学生认为学校比专业重要,这样他求的就是名了。同时,文与实还涉及人文与科技的问题,即人文是玄虚的,科技是实用的。进一步思考礼教与乐教,在中国专制社会的历史中,礼教是首要的,是实的,而乐教往往是次要的,是虚的。再看西方教育思潮中,人文与实利两种精神也是此起彼伏。这里面既有统一,又有分裂,潮起潮落,争执不休。中国传统乐教从汉代开始衰落到魏晋隋唐复兴,西方的美育概念从德国席勒的倡导到蔡元培将其列入中华民国的教育方针和宗旨,中华人民共和国成立后,教育目的的阐述又经历了从建国初期学习苏联的“五育”(智、德、体、美、综合技术),到毛泽东提出教育目的时仅涉及“三育”(德、智、体),再到改革开放年代提出“四育”(德、智、体、美)三次变化,其中反反复复,美育的地位为什么不稳定?“人文”与“实利”真的是冰炭不相容吗?

七、教育的知与行

讲到知、行关系,历史上有三种观点,即知先行后、行先知后、知行并进;还有三种观点,即知难行易、行难知易、行难知难。这些问题,都可以归结为理论与实践的关系。今天,教育理论工作者还是经常面临这样的困惑:自身的特色和优势到底在哪里?以往重点师范大学的优势在基本理论,中小学教师主要在实际层面上操作。近年来,师范大学全方位参与中小

学的教育改革,大学与中小学合作正成为世界教育发展的新潮流,从理论构建到行动研究,非常强调理论与实践的结合。这样,有教育理论工作者就提出“上天入地”(即理论创新和实践转化)。这样的说法也引起争议,如有些中小学教师认为师范大学的教育工作者应该研究理论,不宜深入实践,否则是越位。但理论与实践的结合是教育学的本质属性,这是学科特色,怎能不注重实践呢?也有一些地方的教育研究所认为自身承担着从理论到实践的技术性转化功能,并责怪师范大学定位不准,越俎代庖。教育理论与实践的关系究竟应该如何把握?

八、教育的人与才

人口、人力和人才,三者的统筹协调是关键。目前就学适龄儿童数在不断减少,中国将提前进入老龄化时代,人口的“倒金字塔”现象即将出现。大众教育是培养合格劳动力、合格公民,而“985”、“211”等高校则是培养精英人才。这里面,效益和公平该怎样来把握?教育制度与选拔考试制度本身就是一对矛盾,教育首先考虑的是培养全面发展的人,培养普通劳动者,但专业人才必须进行选拔,不选拔怎么知道你是精英?这又牵涉到人与才的关系问题。教师是社会的精英,是领导社会向前发展的主导性力量,因此,师道高于政道,重于政道。然而,今天的教师似乎淡化了这样一种神圣感。所谓的教师专业化,一方面提升了教师的地位,另一方面又在专业化的过程中降低了教师的神圣感,将教师类同于医生、律师、工程师等其他专门职业。传统教育价值观主张教师不仅要授业,还要承担传道的义务,就像韩愈所说“师者,传道、授业、解惑也”。可见,道的承担者,就是要引领社会向前发展,要具有领袖的精神境界和气质。这就需要回答:教师专业化是否放弃了社会领袖的责任感?精英教育和大众教育两者如何兼顾?

九、教育的内与外

关于这方面,流行的说法是国际视野与民族意识,即民族性与国际性的问题。现代化是否等于西方化?中国不少留学生出去以后,被称作“香蕉人”:皮肤是黄的,还是汉民族,内心是白的,从思维模式、行为举止到价值取向,完全西方化,所以说变成“香蕉人”了。但如果文化全盘西化,那么民族的特性又在哪里?语言的变革是最深刻的变革,一旦年轻人运用外语比母语更熟练,其思维、情感、行为方式就都会发生变化,这是最深刻的变化。中国的基础教育界现在热衷于提倡并实践双语教学,也是基于富国强民的目的,但作为基本国策,作为教育的重大举措,还需要社会和教育界人士潜心探索,至少应采取审慎的态度。就中华民族的特殊凝聚力和汉文化的基色而言,汉字的作用功不可没。若没有汉字,也许就不存在世界华人文化圈,也就不存在东亚文化共同体。所以,不懂汉文字就意味着失去了汉文化的根,所有的历史文本都成了木乃伊,就像拉丁文、希腊文,现在还有多少人能看懂呢?可见,再丰

富的文化传统,如果没有了自己的语言文字,也就失去意义了。因此,如何一方面保持民族文化特色,另一方面与世界接轨?

十、教育的信与疑

教育旨在使人格完善,使人求真、求善、求美,但仅仅这样是不是就可以满足人的全部需求了呢?中国文化有一个境界——“圣界”,西方文化也有一个宗教信仰的传统——“神界”。既然如此,人性中是否还有这样一种超越的要求,所谓终极的关怀?自改革开放以来,我国信教的人不断增多。宗教复兴是一种世界性现象,随着中国与世界接轨,面对世界上其他民族的宗教信仰,我们该如何对待?作为教师,如何看待这类问题?我们自己有没有信仰?信仰什么?

.....

源流篇第一

一、教化源委在河海

“源”，本作“原”，《说文解字》：“水泉本也。”“源”与“流”相对：源，泉所出也；委，流所聚也。源，就该字的本义言之，是水流起头的地方。《礼记·学记》：三王之祭川也，皆先河而后海，或源也，或委也。此之谓务本。疏：河为海本，源为委本。唐元稹《长庆集》二四《骠国乐》诗：教化从来有源委，必将泳海先泳河。就像生命来源于水，教育也与人的生命相始终。

研究原始社会的教育，实际上是探讨教育的起源和实质问题，而研究奴隶制国家的教育，实际上是阐明学校的起源和作用问题（毛礼锐 1979：3）。海德格尔（Heidegger, M.）在他的《艺术作品的起源》（*The Origin of the Work of Art*）中认为，事物的起源也就是它的性质的本原，因此探讨艺术作品的起源，也就是探讨它的性质的本原（朱狄 1988：242）依据历史与逻辑一致的原则，探索起源即揭露本质。

关于教育的起源，学术界主要有这样几种观点：（1）生物起源说。认为生物也有教育，教育不是人类独有的。指出人是模仿的动物，人类最初的教育与生物的某种智慧动作相关。（2）心理起源说。这是在生物起源说上的发展，认为人的心理与动物的心理不一样，正是心理变化与教育发生了关联。（3）劳动起源说。恩格斯说，“在某种意义上，我们不得不说是劳动创造了人”，基于马克思主义的观点，劳动起源说曾是中国最流行的说法。（4）需要起源说。认为首先是人有需求，然后才有教育的发生。（5）交往起源说。认为教育是人与人之间发生的一种联系，是人对人发生的影响等（瞿葆奎 1992：2—15）。

怎样认识教育的起源？笔者主张生命存在说，因为人类的一切活动首先是为生命的存在而产生，人首先有生存的需求，若没有生存的危机和压力，那么他就没有动力去做这件事。交往起源说认为教育基于人的交往活动，但实际上最初的教育活动应该是自我教育，也就是人类学习行为的萌芽。比如，中国上古时代“学”这一概念早于并重于“教”这个概念，有学者从文字上来考察，认为“学”出现在“教”这个词语之前，所以先秦教育思想的核心是一种学习

思想,因而研究先秦的学习范畴几乎就是在研究先秦的教育思想。在商代甲骨文中,“教”“学”二字皆已出现,并有多种写法。从甲骨文来看,教与学显然有着同源性,它们是对同一人类社会活动的指称。而进一步分析“教”字的结构,更可看清这一点。几乎在每一种写法的“教”字里,都是首先包含了一个写法与意义最简单的“學”字(交)。比较“教”“学”二字的构成,可以说“教”字来源于“学”字,或者说教的概念是在学的概念的规定性中加上了又一层规定性。一个“学”字被包含在“教”字里,成为“教”字的重要组成部分,这一事实恰恰证明学习是教育的前提,是教育的“细胞”。

文字的发展经历了漫长的时期,它反映和记录着事物的发展过程,因此某些字就成为后来人们认识某一事物发展历史的“化石”。事实上,以学称教、以学论教的现象在先秦时期的典籍中就比比皆是。这不仅仅因为人们的习惯,更是因为“教”无论是在形式上(即作为外壳的“教”字),还是在内容上(即“教”这一概念的规定),都具备了可以用“学”来指称的内在因素:作为外壳的“教”字包含了“学”字;作为文字所反映的内容,教的活动产生于学的活动之后,并包含了学的活动、取决于学的活动。《论语》中“学”字凡64见,而“教”字仅7见。《学记》不仅名称叫做“学”记,而非“教”记,而且其中“教”与“学”的出现次数之比为18:43。可见,在孔子思想中不论广义的教还是狭义的教,都最终归结为学习(杜成宪1994:2—5)。美国教育学者史密斯(Smith, B. O.)对教学(teaching)也作了深入研究,他通过考证,发现早期的教与学是同义的。到中古时期,“learn”(学习)这个词来自“Lernen”,其义是“学”或“教”,而且“learn”与“teach”是同源衍生的两个词。那时说“我教你学打字”,可以说成“I will learn you typewriting”(熊川武2007:2)。这种历史现象说明自我教育(学)的重要以及其原发、先发的特征。

同时,“化”的概念也重于“教”的概念,至于“教化”成为约定俗成的连缀词语,实在汉代以后,在此之前,“教”和“化”是分开讲的,在很多经典文本里,“化”的意义、作用、地位都高于“教”。这说明化与人的生命意识同样密切相关(金忠明1994:109—112)。

中国教育为什么如此强调“学”与“化”?人类的自我教育到底存在吗?人类最初的“学”的行为是怎样发生的?可能就是“眼观天象,俯察地形”,从大自然中体悟生命存在的法则并仿效之。可以说,人的自我教育行为最初是在向自然学习的过程中发生的,高山流水,四季转换,都给人以一种联想。譬如,大风起来了,其中一棵树上的果子被晃动的枝条打了下来,这时,一个原始人在树下观察,如果这个原始人足够聪明的话,就会联想,如果我用树枝,碰一下树上的果子,它会掉下来吗?于是,他拣起树枝击中果子使之落地,这就形成了最初的学习动作。从此,他明白了这样一个道理:树上的果子,可以借助工具把它取下来,这样他就在手、树枝及果子间形成了一个联结。当完成最初的联结后,他又去尝试,并获得了成功。然后,第二个原始人觉得很奇怪:怎么我只会去拣坠落的果子,你怎么可以得到树上的果子呢?他就去观察别人的方法,继而又模仿,这样最初的学习行为连续产生了。可见,正是求

生的本能,使人去尝试各种不同的方法,其中有一种方法对他的启示是最深刻的,即人的手臂,通过某种方法可以延长,这就是劳动工具的产生,正是树枝、石块这些能够击打果子并使之坠地的那个物体最终演化成人的劳动工具。

可见,劳动工具最初产生于原始人一刹那的悟性,正是保存生命的本能,使人的思维产生了最初的突变。今天的社会同样如此,当原创的思想或新观念为社会所广泛接受时,整个人类历史的导向就发生了变化。这是教育吗?若承认这是教育,那么就应该承认生命存在的本能要求以及联想和模仿与教育的关系,应该承认自我学习的过程就是自我教育的过程。为什么有多种教育起源说?因为单一起源说的证据还不充分,若有一种起源说在所有方面都自圆其说了,那么人们就达成共识了。在劳动起源说流行了几十年之后,为什么至今在教育起源问题上还存在争议呢?

对这个问题的追问也许要从生命的存在开始思考,在此,我们可以探讨“水”的存在以及人类的“水意识”及其与教育起源的关系。当然,也可以选择其他的角度,譬如说,可以选择“火”。以往的历史教科书在说到人类文化和教育的起源时,都抓住一个关键现象,就是火的运用。恩格斯说,“摩擦生火第一次使人支配了一种自然力,从而最终把人同动物界分开”(恩格斯 1972: 154),这里强调了人类从动物界脱离是以火为标志的。

但选择“水”也许更能说明教育的起源和本质,因为教育发源于人的生命存在的当下需要。因而要了解教育的本质是什么,就要去了解最初的学习活动是怎样发生的。水是人类生命的源泉,也是一切生命的原点。如果说人类起源于动物,那么动物又起源于什么?追究上去,最初的生命体到底产生于哪里?肯定是产生于水。地球开始有水的时候,最初的生命体就在海水中出现了,然后慢慢发展到今天生命的最高级形式——人类。

生命当然起源于水。美国地球物理学家路易斯·勒曼认为,泡沫可能是万物生命的起源。因为地球的原始海面有数不清的泡沫在瞬间生灭,这些泡沫聚集了许多化合物,然后形成最初的复杂的有机体分子,经过代代相传和无数的化学反应后,泡沫中的有机体分子的体积越来越大,从而形成最初的活细胞,这些活细胞有复制的能力。法国医学家米高尔·奥登认为,人类的祖先不是猿猴,而是海豚,指出人类和海豚的亲缘关系超过了猿猴。理由是:人类本性是亲水的,人天然就喜欢水。有一个试验:把刚生下来的婴儿放在水盆里,他天生就会浮起来,因为他刚从母体中出来,还没有丧失掉适水的本能,假如在他从母体出来之后,不让他经常接触水,他慢慢就变成怕水了。相反,猿猴是厌水的。还有人的脊柱可以弯曲,适宜在水里活动,而猿猴脊椎骨则不适宜;人类和海豚都有皮下脂肪,猿猴没有;人类和海豚都会流泪,猿猴不会;人类喜欢吃鱼虾,猿猴不喜欢;在生物界,只有人类和海豚等海洋哺乳动物是面对面性交的,猿猴则是倚伏于背部进行的。中国有句老话:“食色,性也。”就是说人的本能一个是吃,另一个是性,那么在吃、性这两个基本方面,人类与海豚十分接近,而与猿猴是完全相反(王银春 2000: 232—233)。当然,这仅是科学假说,但这种解释有其独特的魅

力,它道出了人与水之间悠久深厚的联系。

人类文化史留下了很多痕迹,都表明水与生命、水与教育的密切关联。韦尔斯说:我们并不确切知道地球上的生命是怎样开始的。通常认为生命开始于温暖阳光下的浅水里,可能是在沿海的池沼和泻湖里。它起初也许是一些粘液,只是一种近似有生命的东西,慢慢地、不知不觉地产生了明显的生命的性质(韦尔斯 1982: 24)。《五运历年记》:元气濛濛,萌芽兹始,遂分天地,肇立乾坤。启阴感阳,分布元气,乃孕中和,是为人也。首生盘古,垂死化身,气成风云,声为雷霆,左眼为日,右眼为月,四肢五体为四极五岳,血液为江河,筋脉为地里,肌肉为田土,发髭为星辰,皮毛为草木,齿骨为金石,精髓为珠玉,汗流为雨泽,身之诸虫,因风所感,化为黎甦。另外,古代的饮食风俗是以鱼与植物为主;宗教敬畏龙蛇;人类文明皆起于巨川下流与海交会之地,这是世界各国的相同之处。《殷本纪》载《汤诰》曰:“东为江,北为济,西为河,南为淮。四渎已修,万民乃有居。”(吕思勉 1982: 1;12)

我们还可以看到很多出土的文物留下鸟、鱼、龙等图腾崇拜的痕迹,把它们还原到最后就是水的图腾崇拜。那么中国原始的自然宗教的图腾崇拜为什么与水有着千丝万缕的联系呢?

马克思、恩格斯在《德意志意识形态》中说,我们首先应当确定,一切人类生存的第一个前提也就是一切历史的第一个前提,这个前提就是:人们为了能够“创造历史”,必须能够生活。但是为了生活,首先就需要衣、食、住、行以及其他东西。因此第一个历史活动就是生产满足这些需要的资料,即生产物质生活本身。同时这也是人们为了生活必须每日每时都要进行的(现在也和几千年前一样)一种历史活动,即一切历史的基本条件。

美国人类学家路易斯·H·摩尔根(Morgan, Lewis H.)于1877年发表了《古代社会》一书。书中,他将人类社会的发展,按其生活资料来源的扩充,分为蒙昧、野蛮、文明三个阶段。对于前两个阶段,又分别细分为下层、中层、上层三期,即:蒙昧下层期——人类幼年期、植物采集;蒙昧中层期——使用火、鱼食;蒙昧上层期——发明弓、肉食;野蛮下层期——制作陶器;野蛮中层期——饲养家畜;野蛮上层期——铁矿的提炼;文明期——发明文字。

在此,马克思强调的生活资料,摩尔根指出的蒙昧期人类食物的特征,都与人类生命的基本元素——水分不开。据学者考证,中国东西南北气候虽殊、地理虽异,但古代从黄河流域到长江流域的农庄聚落都有一个共同现象,即在近水的高地:水,或支流或湖泊;地,或台地或丘陵(杜正胜 1988: 72)。同时,原始宗教一般以自然崇拜为开端,所崇拜的是日月、土地、山川、怪石、动物、植物,这种崇拜心理显示出大自然对人类社会生活的深刻影响。在野蛮时代,人们以渔猎为生,表明山河对人类生活的影响最大,如《山经》最突出的就是崇拜山神、河神(唐明邦 1986)。

中国有重视道德教育的传统,对一个人的评价主要是道德评价和做人的评价。但用何种词语做“道德高标”,是非常讲究的。《容斋随笔·严先生祠堂记》讲到范仲淹在浙江桐庐