

复 印 稿 本 资 料

教 育 学

G1 1898 1—1



中 国 人 民 教 育 科 学 研 究 学 院

北 京

ISSN 1001-2869

CN11-(F)1001/055

复 印 报 刊 资 料

教 育 学

月 刊

G1 (1996 第 1 期)



中国人民大学书报资料中心

北 京

G1 教 育 学

略论教育学同其子学科之间的关系问题	陈桂生(5)
教育本质新探	王 芳(8)
教育独立论发微	燕国材(10)
论教育的个性	卢晓中(16)
关于心理辅导若干问题的探讨	贺银瑞(19)
论心理辅导与现代学校教育	陈沛青、陈立华(23)
德育学与心理学之相关性及其实践意义	杨 明(28)
论学生问题意识的培养	姚本先(30)
教师教育哲学的主题、视野与风格	刘文霞(34)
试论教育社会学的研究对象及学科地位	王有亮(40)
教育研究方法发展研究	张彩芬(46)
略论社会分化与教育分流	董泽芳(50)
在不同规律中寻找结合点(谈教育与社会主义 市场经济的关系)	李经天(58)
小康社会的教育变革及对人的素质要求	薛焕玉(61)
我国教育管理体制改革的走向及其分析	谢维和(64)
关于教育经济效益的几点思考	徐永洙、李国霖(70)
试论我国教育经费紧缺的深层原因及对策	李秀华(73)
教育投资入股:教育大投入与大发展的新选 择	《教育产业与教育市场研究》课题组(77)
阻碍我国教育发展的若干问题思考	陈庆英、曾宪丽(80)
关于教育同生产劳动相结合的现实思考	傅维利(84)
面向 21 世纪话教育	李嘉瑶(89)
教育政策评价的概念、类型初探	肖远军、李春玲(92)
为民办学校的健康发展寻找新的契机(全国民 办学校专题学术研讨会综述)	李 序(96)

二重性·两点论·双重任务(略论中国传统教

育与现代化)	王炳照(97)
论学校德育环境的时代构建	檀传宝(102)
学生学习意志综论	林斯坦(108)
教学理论的贫困与超越	郝志军(111)
谈教学模式的研究趋势	姚云(116)
我国学导式教学实验范式的形成和发展	刘良华(119)
策略教学:一种新型个别化教学	邓志伟(124)
学习困难学生认知加工的特点	吴增强(128)
“启发式综合教学”的启发发现与综合观	母小勇(131)
试论教学话语与师生理解	石鸥(135)
学生教育管理的非理性探讨	崔金赋(141)
张学良教育思想论纲	毕万闻(143)
西方班级社会体系研究述评	谭晓玉(146)
关于国外学校德育的若干考察(兼谈对我们的 启示)	焦焕章、徐思芳(151)
战后美国教育的改革	滕大春(156)

索 引

凡需本索引原文者,请与编辑部咨询室联系。

(北京 1122 信箱)

马列主义、毛泽东 思想有关论述研究

邓小平教育思想初探/吕德、刘丽琼//曲靖师专学报,
1995.2.50~52

学习邓小平优先发展教育的论点/杜小平、徐荣亮、姜英
丽//学理论(哈尔滨),1995.11.10~11

把教育摆在优先发展的战略地位:学习邓小平教育思想
体会/田建国//吉林教育科学·高教研究(长春),
1995.3.12~16

“三个面向”是邓小平教育思想的精髓/吴利亚//江苏高
教(南京),1995.6.17~19

努力实施“科教兴国”的伟大战略:学习邓小平的科技、

教育思想/赵风平//理论界(沈阳),1995.9/10.9~
11

邓小平德育思想体系初探/刘生荣//内蒙古电大学刊:
哲社版(呼和浩特),1995.5.6~7.15

方针政策

对《教育法》中几个重要问题的认识与体会/陈培瑞//山
西教育(太原),1995.9.3~4

略论教育的优先发展:为《中华人民共和国教育法》颁布
实施而作/吴贻谷//武汉大学学报:哲社版,1995.6.
105~108

教育概况

海南省 1994 年教育经费投入和使用情况分析对策/

林北平,林岗//海南教育(海口),1995.10.13~16
陕西地方教育投资的焦点及对策/贾明德,吴克强//西北大学学报:哲社版(西安),1995.4.21~25

理论研究

论教育发展的主体选择性/刘旭东,何波//教育理论与实践(太原),1995.5.1~5
教育的创造:一个跨世纪的教育命题/卢晓中//未来与发展(京),1995.3.36~38
从教育的职能谈教育的重要性/杨立男//长白论丛(长春),1995.6.80~81
主体、主体性与教育目的/刘合荣//高师函授学刊(武汉),1995.1.41~43
现实教学教育的思想基础及其基本概念/孙晓天//学科教育(京),1995.9.16~19.22
论终身教育观与传统教育观的对立统一/田明//成人教育(哈尔滨),1995.11.11~12
教育过程中的五个辩证关系/李金棋//宁波大学学报:人文科学版,1995.3.43~48
也谈素质教育/李小曼//教育科学(大连),1995.4.14~15
对教劳结合理论的若干新思考/刘世峰//教育科学(大连),1995.4.6~10
心理教育课程化思考/沈崇鹏//现代教育论丛(广州),1995.4.8~11.57
分析教育现实,寻觅出路对策:读《中国教育热点难点问题丛书》/顾明远//人民教育(京),1995.12.42
一部有特色的教育理论专著:《情感教育论》评介/朱本//教育研究(京),1995.11.72~73
现代教育科学研究的产生与发展/(比利时)吉·德兰舍尔著;赵鹤龄译//教育管理(哈尔滨),1995.6.40~42
我国教育法学:发展历程与存在的问题/谭晓玉//武汉大学学报:哲社版,1995.5.120~125
教育生态学研究的对象/(英)埃格尔斯顿著;范国睿译;黄健校//现代外国哲学社会科学文摘(沪),1995.11.23~25
教育美学/陈军//中山大学学报:社科版(广州),1995.4.114~121
教育在现代化建设中的地位和作用/王人东//长白论丛(长春),1995.6.81~82
论教育的优先发展/郑长利,曲铁华,张爽//教育科学(大连),1995.4.11~13
把教育摆在优先发展的战略地位/王惠新//新长征(长春),1995.11.23

社会的高度跳跃与教育的优先发展/柳海民//社会科学探索(长春),1995.1.34~38
我国城市化过程中的社会教育问题/项贤明//教育评论(福州),1995.5.11~13
试论教育、资本形成与经济发展的关系/范先佐//现代教育论丛(广州),1995.4.12~15
现代化与人的素质培养/施铁如//教育导刊(广州),1995.11.2~5
现代人才教育目标的哲学思考/林福兰//现代教育论丛(广州),1995.4.16~19.48
论人力资本观与教育投资战略/武毅英//江苏高教(南京),1995.5.37~41
科技社会与科学教育/陈士衡//高等工程教育研究(武汉),1995.4.11~12
我国民办教育的发展形势、前景、困难与对策/张志义//教育时报(郑州),1995.12.2.3
谈我区开展教育督导工作的初步体会/王建德//新疆教育(乌鲁木齐),1995.11.3~4
“教育储蓄金”收费方式是有效增加教育投入的新路子/陈忠联,吴颖民//学术研究(广州),1995.5.90~91
教育资源配置及优化配置初探/王锐兰//吉林教育科学·高教研究(长春),1995.3.17~20
教育内容的“现代化”及其教训/柴田义,袁瑾洋译;廖祝平校//江西教育学院学报(南昌),1995.5.15~25
2000年前后管理教育面临的挑战与变革之途径/贾九平//西北民族学院学报:哲社版(兰州),1995.3.34~38
试论现代化与妇女教育/陈春英//龙江社会科学(哈尔滨),1995.4.43~45.33
思想政治教育、德育
论青少年学生的心理障碍及其疏导、消除/吴锡改//现代教育论丛(广州),1995.4.5~7
价值观教育的协调性探微/关伟,陈学东//教育科学(大连),1995.4.34~36
略论教育价值和价值观教育问题/罗胜利,刘美莹//智力开发(广州),1995.5.5~8
关于价值观教育的几点思考/傅维利//高等师范教育研究(京),1995.4.10~13.66
深刻领会爱国主义教育内涵抓好教育的主渠道工作/郭春光,赵淑俭//吉林教育科学·高教研究(长春),1995.3.39.51
德育观念的转变/白先同,吴佩杰//四川心理科学(成都),1995.2.23~25
现代青年学生辩论活动论要/郑日金,张善平//上饶师

专学报, 1995. 4. 80~84

教学理论

教学的阐述方式及其特点/付波//河池师专学报(宜州), 1995. 3. 83~85

教学理论发展的内外部因素分析/徐继存, 赵昌本//课程·教材·教法(京), 1995. 7. 11~14

对师生主客体关系的再认识/傅秉钧//宜春师专学报, 1995. 4. 56~58

关于学生主体若干问题的辨析/李森, 张武升//江西教育科研(南昌), 1995. 5. 15~17

帮助学生掌握直觉思维方法/李恭品//教育时报(郑州), 1995. 12. 9. (3)

课程评价的社会学分析/吴水军//教育评论(福州), 1995. 5. 25~27

论优化课堂教学结构的美学法/钟以俊//课程·教材·教法(京), 1995. 7. 8~11

教学艺术的本质及特点初探/尹保华//徐州师范学院学报, 哲社版, 1995. 3. 144~147

论教育艺术/刘文霞//前浩(呼和浩特), 1995. 5. 43~48

动态型思维方式在教育学科教学中的应用/秦克超//台州师专学报, 1995. 4. 82~84

学习的测评理论之展望/高民//四川心理科学(成都), 1995. 2. 1~2

试论电教管理的动力运用/袁庚荣, 辛显铭//电化教育研究(兰州), 1995. 4. 73~77

班杜拉观察学习理论对教育实践的几点启示/陈宁//四川心理科学(成都), 1995. 2. 8~9

美育

浅谈教学美的创造/计雅敏//教育管理(哈尔滨), 1995. 6. 25~26

教师与学生

教师评价的方式与归因原理的应用/孙煜明//四川心理科学(成都), 1995. 2. 3~5

学校管理

论冲突理论在学校管理中的运用/詹斌//教育导刊(广州), 1995. 8/9. 44~46

教学现场管理与技术/崔玉平//北方论丛(哈尔滨), 1995. 5. 109~112

建立教师行为规范提高教师素质/毕玉增//山东工业大学学报, 社科版(济南), 1995. 3. 83~84

教育史

略论百泉书院的学术文化活动及兴衰/赵国权//河南大学学报, 社科版(开封), 1995. 4. 65~69

明治政府教育改革评析/陈永清//青海师范大学学报, 哲社版(西宁), 1995. 4. 69~72

清末河南教育状况探究/程凯, 赵国权//史学月刊(郑州), 1995. 6. 105~108

试析解放战争时期教育工作的特点/曹国华//辽宁师范大学学报, 社科版(大连), 1995. 6. 21~24

从孔子教学观议当前教育的几个问题/吕绍纲, 李继文//长白山论丛(长春), 1995. 6. 76~78

王夫之的教育心理思想初探/燕国材//船山学刊(长沙), 1995. 2. 22~33

海外奔波十万里, 丹心只为教中国, 记陶行知为抗日救亡旅行欧美的事迹/张元隆//党史纵览(合肥), 1995. 5. 8~9

国外教育事业

世界教育思想改革的新趋势/余逸群//百科知识(京), 1995. 12. 46~47

私人教育费与韩国教育的发展/余伟民//探索与争鸣(沪), 1995. 11. 36~37

我所看到的日本教育/石晶//新一代(兰州), 1995. 7. 8. 4~7

日本教师教育改革与动向/梁忠义//外国教育研究(长春), 1995. 5. 1~6

新加坡分流学制及其启示/袁锐得, 李阳清//现代教育论丛(广州), 1995. 4. 38~40

美国学者的差生问题研究评述/俞国良//比较教育研究(京), 1995. 6. 42~45

略论教育学同其子学科之间的关系问题

华东师范大学

陈桂生

教育学,如果指的是教育基础学科(如“教育概论”、“教育原理”),那么,可把分别专门研究各类教育问题的学科,如“课程理论”、“教学理论”、“德育原理”、“学校体育理论”等,视为教育学的子学科(不含教育边缘学科)。正如婴儿一旦出生,在生理上就不再从属于母体一样,从教育学中分化出来的子学科,一旦成熟,不免形成它独特的“个性”,它与教育学之间的关系也将发生越来越显著的变化。也正如母子关系一样,双方处理是否得当,对双方都有影响。本文就教育学同其子学科间的关系的变化来谈些看法。

通常把教育学称为“基础学科”,这要具体分析:就整个学科分类来说,教育学同心理学、社会学、伦理学、哲学之类学科相比,不属于“基础学科”。由于教育现象涉及的人的生理与心理、社会、文化问题,有赖于参照生理学、心理学、社会学、伦理学、文化学的假设加以解释,教育学也就不免带有诸种基础学科知识综合应用的性质;只就教育学同各种教育分支学科(含教育子学科与教育边缘学科)的关系而论,才可以把它视为“基础学科”。

教育学原先是运用与其相关的基础学科(尤其是心理学与伦理学)提供的假设处理教育经验材料的产物;后来,随着与其相关的基础学科的变化,事情变得越来越复杂。由于每门基础学科不仅衍生出许多亚学科,而且形

成许多不同的流派,其中往往存在相互矛盾的假设,加之教育学择焉不精,导致教育学中“非教育理论”成分膨胀,甚至有使教育学丧失“独立”学科外观之虞,至少使其学术声誉受到影响。问题何在?

1. 把教育学运用相关学科的假设处理教育经验材料,当成简单地移植相关学科的研究成果(结论与论证)。

其实,最早为近代教育学奠定基础的著作,如赫尔巴特的《普通教育学》,虽以“实践哲学”(当时的伦理学)为其重要的理论基础,其中只把“实践哲学”的假设作为不证自明的前提,用以处理教育经验材料,即作为教育价值观念的根据,并无“实践哲学”方面的论证。例如,涉及关于教育目的的价值取向(以“多方面兴趣”为可能的目的,以“道德性格力量”为必要的目的),是从“实践哲学”的什么观念中推论出来的呢?没有明确回答。只一言以蔽之:“这两个主要纲目对每个人,只要他记得起伦理学最著名的基本思想的话,便会立即清楚的。”^[1]所谓“最著名的基本思想”,大概指的是“完善”的观念(作为“多方面兴趣”的理论前提)与“至善”的观念(作为“道德性格力量”的理论前提);关于作为“道德性格力量”的“决定的观念”(即所谓五种最基本的道德观念)的解释,也很简单:“虽然我简短地说明‘正义’与‘善’的观念时,人们不完全理解我,但好在伦理学毕竟还是全面透彻的……”,^[2]“我从实践哲学中吸取了这些观念

2. 更重要的问题在于,在很长时间里,不懂得相关学科提供的假设,都是同各学科本身问题领域相关的假设,而不是关于“教育”的假设。如心理学所作的只是关于心理方面的假设,社会学也只提供关于社会的假设,同样,文化学只提供关于文化的假设;再说,教育心理学从“心理”视角考虑教育问题,而教育并不单纯是一种心理现象,教育社会学有理由把“班级”、“学校”、“教育系统”当作一种特殊的社会现象考察,而“班级”、“学校”、“教育系统”并不等于社会。总之,教育边缘学科对教育问题的解释,实际上是把教育问题还原为更带根本性质的“心理”、“社会”、“文化”、“哲学”问题,它们原无代替教育学解决“教育问题”之意;进一步说,即使把同教育学相关的诸学科能为教育学提供的假设,加在一起,也构不成关于教育现象完善的解释。(4)

那么,教育学该怎么办?它怎样改弦更张?

如果说传统的教育学主要借助于外来的

由于教育子学科的问题领域是从教育学的问题领域中分化而来,它同母学科中相应的问题领域一致;它本身属于教育学的分支学科,同教育哲学属于哲学的亚学科、教育心理学属于心理学的亚学科、教育社会学属于社会学的亚学科情况不同,所以,一般说来,子学科的研究成果有可能成为其母学科教育学的源泉。

然而,教育的子学科又为教育学的建设带来新问题:

2. 更重要的问题在于,某种教育子学科,为谋求独立的学科地位,总不免以自身的问题领域为中心组织材料,而事实上每一类教育问题又同其他各种教育问题相关,遂使每一门教育子学科,不得不把其他教育子学科

的问题纳入自己的主题之中。从而有可能导致各种教育基本概念泛化。

例如,作为独立学科的“课程理论”,不仅探讨同课程设置相关的各种问题,而且涉及课程的实施及其效果等问题,无形中把“教学问题”、“考试问题”以至“德育问题”等转化为“课程问题”,形成“实施的课程”、“经验的课程”之类概念,从而扩大了“课程”概念的外延;同样,作为独立学科的“教学理论”或“德育理论”不也有理由把其他教育子学科的问题转化为它们自身的问题么?如是,又将导致“教学”、“德育”之类概念的泛化。

3. 比上述问题更值得注意的是,某种教育子学科一旦成立,不管它是否成熟,它又可能或多或少地影响教育学。即存在把它的泛化了的、复杂的陈述以集约的形式倒流进教育学的可能性:鉴于中国教育学一直承受“体系陈旧”、“观念陈旧”的压力,它也就更有陷入此途的危险。

教育子学科,如“课程理论”,一般以“课程改革”为问题领域,它需要解决同“课程改革”相关的各种问题,而课程改革是在整个教育背景上进行的,它也就有理由把各种教育问题转化为“课程问题”。本来,教育学对于其子学科的研究成果,宜乎采取“任尔弱水三千,吾只取一瓢饮耳”的姿态,如果教育学对

其子学科的研究成果,不加甄别,不加抉择,那倒不该指责儿子不肖,只能怪老子无能了。

在当代教育学科群中,教育学在众多“兄弟学科”、“子孙学科”挤压下,眼花缭乱,它的学科地位、学术声誉委实受到威胁;然而,在别一面,正由于在各种教育分支学科中,教育诸概念呈现泛化的趋势,客观上比以往更需要有一门学科整合教育诸概念,揭示教育自身的逻辑,而最该承担这项使命的学科,莫过于教育学(“教育概论”、“教育原理”)。由此看来,教育学科群的繁衍,不啻为教育学提供新的契机,教育学将由此获得新的生命力。

不过,教育学要统合教育知识,至少须明“教育学之道”,而它是一条有待清理之道。理顺教育学与其相关学科的关系、理顺教育学与其子学科的关系,都属此题中应有之义;除此以外,便是按照一定认识论标准与规则检验与改进教育学的陈述。这都属“元教育学”研究的问题领域。

注:

[1][2][3] 赫尔巴特:《普通教育学》,《普通教育学》、《教育学讲授纲要》,人民教育出版社1989年版,第37页、40页、129页。

[4] 参见陈佳生:《略论教育学成为“别的学科领地”的现象》,《教育研究》1994年第7期。

教育本质新探

王芳

一、教育本质问题的重要意义

教育的本质,也即“教育是什么”的问题。全部教育学,特别是教育原理或教育哲学,都是从不同角度讨论什么是教育——教育的本质。现代社会,教育几乎同社会的每一个成员密切相关。但论及教育的本质,即便是从事教育工作多年的人,也未必能深入地把握它。实际上,教育本质属抽象的哲学问题,但总是同每个教育者与受教育者息息相关的。在现实中,对教育本质的不同认识导致各种不同的教育观。人们一旦与教育发生关系,便会自觉或不自觉受多种教育观念的影响,并以此为指导去处理各种具体的教育问题。对于教育工作者来说,全面、深入地把教育本质更为重要和必要。因为这不仅直接影响教育目标的确立,教育内容和教育方法的选择,教育评价标准、尺度的确立,而且关系到教育发展战略的选择和各项教育方针政策的制定。

二、教育本质探讨的偏狭与不足

对于教育本质的探讨,不妨借用人们对“本质”问题探讨的途径。因为教育是众多事物现象中的一个现象,如能在抽象意义上掌握了探讨本质问题的思路和方法,那么不难从中演绎到对于教育本质的探讨。因此笔者试着从本质入手来探讨教育本质。

对于本质的探讨,首先要清除一些偏狭观念。在有些人们那里,事物的本质被归为该事物中某一起决定作用的要素和性质,或者往往被归为“主要矛盾的主要方面”,于是对事物本质的寻求便类似于一种选举,把那个据认为是最重要的属性选举出来,似乎便找到了该事物的本质。这种方法割裂了事物的完整本质,不但同现代科学方法论中的系统观点相对立,而且违背了唯物辩证法,对“本质”做了形而上学的理解。

列宁在《哲学笔记》中,赞扬了黑格尔关于“本质”探索的一些思路,认为黑格尔的一些方法是非常辩证的。我们不妨依照黑格尔对于本质的界定来反观我们当前对于本质和教育本质理解的偏狭。

黑格尔认为,“本质”有三个涵义:

(一)本质是“实存”的根据,即一事物作为该事物而现实存在的根据。“根据是内在存在着的本质,而本质实质上即是根据。”

(二)本质通过关系得到揭示。“凡一切实存的事物都存在于关系中,而这种关系乃是每一实存的真正性质。”“关系是自身联系与他物联系的统一。”因此,认识一事物的本质,一方面要分析该事物与他事物的联系,另一方面要分析该事物的自身联系。

(三)本质与规律是同等的概念。“规律是本质的关系。”(以上见黑格尔《小逻辑》)

以上要点揭示了本质的内容以及如何认识本质。

在这里,不妨把“本质”换成“教育本质”,这是概念上的替换,教育本质的外延小于本质的外延,因此这个替换不带来逻辑上的和意义上的歧义,是可以成立的。那么,就会出现如下一些界定。

(一)教育本质是教育“实存”的根据,即教育作为教育而现实存在的根据。

(二)教育本质通过教育关系而揭示。认识教育的本质,一方面要分析教育与其他事物的联系,另一方面要分析教育的自身联系。

(三)教育本质与教育规律是同等的概念。

当问题分析到这一步时,对于教育本质的问题在内容及认识途径上是应该比较清楚了。如果把当前理论界关于教育本质问题的争论用以上三个原则来清理,不难发现我们对于教育本质的认识在内容上的浮浅和方法上的偏颇,而且也能清楚地认识到

收稿日期: 1995-05-23

出现这种偏差的原因。

本文现就已总结出的几个有代表性的观点作一简要分析。孙喜亭教授对理论界关于教育本质问题的争论概括了四个具有代表性的观点：

1. 上层建筑说：认为教育是上层建筑。2. 生产力说：认为教育是生产力。3. 多质说（或多因素、多属性说）：认为教育是一种复杂的社会现象，教育的本质是多质的。4. 本质规定说：从教育本身的质的规定性来揭示教育的本质，从教育之所以是教育的专门特点，从教育自身的矛盾的特殊性来揭示教育的本质。

这四个观点中，1、2、3大体属一类，是通过分析教育与其他事物、现象的联系来揭示教育本质的，4则属另一类，是从教育的自身联系来揭示教育本质，前三种观点没有触及到教育作为教育而现实存在的根据，后一种观点触及到教育作为教育的特殊性，但对于教育实在的根据，并没有深入地探讨下去。

因此，教育上层建筑说，教育生产力说，教育的多质说，只是从教育的某些方面揭示了教育的某个属性，本质规定说已大体完整地触及到教育本质，但是理论上并不彻底。本质规定说在认识到教育作为教育的特殊性的基础上，解决了教育是什么的问题——教育就是根据一定社会的需要所进行的培养人的活动，或者是培养人的过程。

对于教育本质的探讨到这一步，大体上解决了教育是什么的问题，但本人感到还有不完善之处。细究起来，是因为教育在触及到“人”这一问题时即停住了，没有探究下去，而事实上，教育本质要解决的是“人”的问题。也就是说，它所解决的并不仅限于培养人的活动，而是包含着对人的发展的价值限定。它不仅是一个过程，也是一种结果；不仅对人现有的存在做限定，而且对人应有的存在做价值取向。

说到底，教育应该对人的存在、人的本质做出一定的解释，即解决人的存在问题，引导个体选择最有价值的人生方式，即“教人做人”。

三、教育本质的着眼点应是人的问题

曾有教育家戏言：追问教育是什么的问题，无异于在追问人是什么？这从一个方面说明了教育本质的复杂与难解，但也从另一个方面说明了教育与人的密切关系。因为教育的要素是人：教育者，受教育者；教育内容绝大多数是文化的积淀，而文化是人创造的；教育手段也是人的创造物。现在，许多人已经意识到教育与人的不可分割。遗憾的是，在对教育中人的考察，还局限于教育者与受教育者的关系，而没有从人的存在的根本点来考察教育与人的关系。

马克思认为，“一个种的全部特性，种的类特性，就在于生命活动的性质。而人的类特性恰恰是自由自觉地活动。”这种自由自觉的活动，应该在教育中得到最充分的体现，也即教育中主体性的发挥。教育中的主体性不能仅仅被理解为教师主导、学生主体，而是人之为人应有的本质属性。哲学上曾这样分析人的主体性：

（一）把自然生存条件置于自己的控制之下，做自然界的主人，是人的主体性的第一含义。

（二）把社会存在条件置于自己的控制之下，做社会结合的主人。

（三）自己做自己本身的主人。

这样，我们从教育关注人的存在（不仅是发展），分析到人的存在之本质，最后归为人的主体性的发挥。因此，教育的本质，还应该包括人的主体性的问题。如前所述的教育本质规定说，认为教育是培养人的活动，其实在培养的过程中还有个主动与被动的关系，添进去主体性这一原则，教育的本质就会更丰富。因为它解决了教育中对人的存在的认识问题，从而解决了“教育作为教育而现实存在的根据”。（关于本质界说的第一条原则）

教育实践中的许多失误、偏向，源于理论上的不彻底。当前教育界重视对人的培养，重视教育与发展人的关系，正是教育本质由探讨阶级性等问题转向探讨人的发展的实践回应。目前虽已认识到受教育者的主体性等问题，但是学习活动事实上成了受教育者的包袱，并非人们想象的那样是主动的自觉的过程，因而人的发展在一定意义上也成了被动的。这与教育的初衷是根本对立的。问题的原因是多方面的，其中之一就是人们在理解教育本质中忽视了人之为人的问题。忽视人之为人、人的存在是教育存在的根据，因此我们虽然在口头上大讲学生主体，事实上还是把学生当做被动的教育对象。这种教育方式的弊端已日渐严重，使青少年产生厌学、悲观的思想，由怀疑否定学校教育进而怀疑否定社会，甚而否定自己。

王阳明曾这样说：真正的学问过程涉及到整个人每天具体的存在，这种学习不是把某种外在的东西塞进身心之中，也不是使自己获得与自我不相干的技能。它是去学习怎样成为一个人，教育的真正本质正在此。

作者单位：北京师大教科所
责任编辑：魏 知

教育独立论发微

燕国材

(上海师范大学教育管理学)

一个国家和社会的发展、进步或停滞、落后,其原因亦即影响因素往往是多方面的(甚至还可能有某种偶然因素),但归结起来,不外乎政治的、经济的和教育的三个方面。这三个方面各自的作用到底如何呢?古今中外的史实告诉我们,三者相互制约之中各自发挥着其应有的作用,即各自都具有相对的独立性。但长时期以来,我们只承认政治、经济的独立性与巨大作用,而忽视教育的相对独立性,从而贬低其应有的作用。现在就针对教育独立性的问题,谈谈个人的一孔之见。姑名之曰“发微”,望海内方家指正。

一、教育独立论的基本内涵

顾名思义,教育独立论是围绕着教育的独立性立论的。因而了解了教育独立性的涵义,也就是揭示了教育独立论的内涵。然则,教育独立性究竟包含些什么内容呢?亦即为什么说教育具有相对独立性呢?

其一,教育是历史的永恒事业。教育发展史告诉我们,最初的教育产生于“人民实际生活的需要,它是帮助人类社会生活的一种手段。所谓生活,一方面是衣食住的充分获得,他方面是知识才能的自由发展;还有,这种生活是集体的社会的,决不是孤立的个人的;所以教育的定义应是社会所需要劳动领域之一,是给予社会的劳动力以一种特殊

的资格的。自有人生,便有教育。因为自有人生,便有实际生活的需要。”^①这就是说,教育同经济一样,是与人的实际生活需要相联系的。而只要有人类存在,其实际生活需要也就会一直存在下去。教育同人的实际生活需要同样历史悠久,同样“长生不老”。再进一步具体地说,教育既先于政治而独立产生,又政治消亡之后它仍然特立独行、青春常在。教育的这种永恒性,不就以表明它具有相对的独立性吗?

其二,教育可以制约社会的政治与经济。众所周知,经济是基础,政治和教育是上层建筑,而教育又是一定社会的政治和经济在观念形态上的反映。这个基本观点自然是正确的。但是我认为,教育不只是制约于政治与经济,而且它还可以反制约政治与经济,给予国家、社会以积极的或消极的影响。这也是教育具有相对独立性的一种表现。如果我的这种看法能够成立的话,那么,历史上的教育救国论就应当重新加以评价。在我看来,在一定的条件下,不只是政治可以救国,经济可以救国,教育也应当是可以救国的。因为它们三者都具有相对的独立性,都对国家、社会的发展与进步有独特的作用。教育万能论当然是错误的,应当予以批判。但教育救国论不是教育万能论的派生物,而是与教育独立论直接联系的,只要承认教育具有相对

独立性，就应当肯定教育救国论有一定的价值，绝不能把它看成是政治革命的对立物。

其三，教育的根本目的与功能是培养人才。谁都会承认，经济有自己的目的与功能，这就是发展生产、富国富民；政治的根本目的与功能在于，处理社会矛盾，维护阶级统治；教育则以培养人才为自己的根本目的与功能。这三者之间虽有相互制约的关系，但彼此不能替代也是十分明显的。也就是说，要培养人才，我们必须通过教育特别是学校教育；方能达到目的；如果废除教育而企图以政治或经济来培养人才，那必然不只是“缘木求鱼”，而且是后必有灾。同时，还必须指出，我们并不否认教育必须为政治与经济服务，但这种服务不是直接的，而是通过培养人才这一中介间接地服务于政治和经济的。我以为，教育培养人才的这一独特目的与功能，也足以说明教育的独立性是毋庸置疑的。

其四，教育具有自己独特的规律。谁也不会否认，政治有政治规律，经济有经济规律，教育也应有教育规律，这三种规律虽也密切联系，相互影响，但彼此之间也是不能替代的。上面说过，教育是培养人才的专门事业，其独特规律也就是培养人才的规律。这种教育规律反映在人的发展的特点和规律上，离开了人，离开了人的发展的独特与规律，就无教育规律可言。具体地说，教育规律表现在这么三个方面，即发现人的价值，发挥人的潜能，发展人的个性。这“三发”乃是教育的真谛之所在，是政治或经济所无法代替的。正因为如此，在培养人才的事业中，我们就必须按教育规律去办，而绝不能用政治规律或经济规律去取代教育规律。在当前，就是不要按市场经济规律去办教育，也就是说，教育应当面向市场，但决不能走向市场。我认为，从教育规律这一点来看，强调教育的独立性也是有百利而无一害的。

综上所述，既然教育的独立性是客观存在，因而教育独立论也是可以成立的。下面

再从三个方面作进一步的分析。

二、教育独立论与教育先行论

教育独立与教育先行是密切相关的。只有承认教育先行论，才能有名副其实的教育独立论；也只有肯定教育独立论，才能保证有真正的教育先行论。

那么，什么叫教育先行论呢？

教育先行论认为，教育的发展应当先行一步，走在经济发展的前头。这是此论的核心思想。具体地说，就是当处在经济落后，甚至十分困难的境地时，是先发展经济还是先发展教育？一般总是主张先解决经济问题，再解决教育问题，不承认没有经济基础而可以先发展教育。但另一种主张却与之相反，即竭力主张在经济落后或困难的条件下，也必须紧缩裤带，忍饥挨饿，千方百计地把教育发展起来。这才是真正的教育先行论。

长时期来，由于我们缺乏教育独立论的思想，一直执行着“先经济，后教育”的方针，根本不承认教育可以先行，也不让教育先行。认为先发展经济，经济建设高潮到来之后，就必然会出现文化建设的高潮，即教育事业也就会随之而发展起来。这种观点与教育先行论是直接相悖的。它并非今日才有，而是早已有之，是一种传统的看法。

子适卫，冉有仆。子曰：“庶矣哉！”冉有曰：“既庶矣，又何加焉？”曰：“富之。”曰：“既富矣，又何加焉？”曰：“教之。”

孔子到卫国去游说，坐着弟子冉有为他所驾的车子。当他看到卫国人口众多、一片兴旺的景象时，便情不自禁地感慨说：“庶矣哉！”冉有就乘机向老师请教而问道：“一个国家人口众多之后，进一步应当注意抓什么呢？”孔子回答说：“应当抓经济，让老百姓富起来。”冉有又问：“富了之后，还应当注重抓什么呢？”孔子回答说：“抓教育，使老百姓聪明起来。”这一“庶、富、教”的主张，显然也就是今之“教育后行”论的滥觞。但

必须指出,“教育后行”论是符合古代社会发展规律的,因而孔子的“庶、富、教”主张也就用不着批评与指责。但是,现代社会的发展早已提出“教育先行”的要求;同时国外的实践也证明“教育先行”不仅是必要的,而且也是行之有效的。在这种现实条件下,如果我们仍抱住“先经济,后教育”的观念不放,那就必然要成为时代的落伍者,既遗笑于当前,又要贻害于后代。

教育独立论与教育先行论的关系到底如何呢?前面已经提及,现再作一些具体分析:

首先,教育先行论是以承认教育独立为基础的。即是说,如果不承认教育具有独立性,那就意味着教育只能为经济所制约,而不能对经济发展产生反作用。果如此,那教育的发展只能依附于经济,等经济发展了,才能去发展教育。但如果承认教育的独立性,那就表明,教育的发展不必依附于经济,完全可以先行一步,用发展教育、提高人口素质来促进经济的发展。由此可见,必须先有教育独立论的思想,才可能有教育先行论的观念。

其次,教育独立论又是以肯定教育先行为前提的。就是说,如果不承认教育可以摆脱经济的桎梏而先行发展,那就表明教育无独立性可言。但如果肯定教育具有先行性,那就意味着教育确实可以独立存在。我国同某些发达国家相比,在对待教育先行论方面有很大的差距。如我国不少经济落后的地区,连义务教育法也不执行,竟让大批的学龄儿童失学;如果这些地区的领导有教育先行论观念,那就不会坐等“希望工程”。日本国则不然。其经济高速发展的原因固然很多,而其中的“秘诀”则是教育先行。比如,日本教育的“飞跃期”是在1885年到1897年间,而其经济的“起飞期”则是在本世纪的50年代末,迟于教育飞跃发展70多年,便足以说明这一点。正因为我国长期以来持“教育后行”论,日本持教育先行论,所以两国对待

教育独立论的态度也就有很大的差距。这样看来,又必须先有教育先行论的观念,才会有教育独立论的思想。

最后,教育独立论与教育先行论又是相互促进的。这就是说,一个强调教育独立的国家,它必然会重视教育先行;同样,一个重视教育先行的国家,它必然会推行教育独立论。使二者相辅相成,相得益彰。仍以日本为例。早在明治维新时期,虽然其经济状况远远落后于欧美的工业发达国家,经济条件十分困难,但他们却于1882年颁布了第一个新学制,开始普及义务教育;在侵略我国以及亚太地区诸国的罪恶战争中,由于战线过长,兵源缺乏,但他们不让小学教师当兵,以保证义务教育的继续实施;第二次大战后,他们的经济处于全面崩溃的局面,而仍然不忘搞好教育。这表明他们的教育既具有独立性,即不因经济困难或战争的影响而不顾教育;又具有先行性,即一百多年来其教育一直走在经济发展的前面。正因为如此,从20世纪初到70年代,就工业增长的指数看,日本增长超过了150倍,而美国、意大利则分别只增长14倍和17倍。

三、教育独立论与教育多元论

教育独立与教育多元是密切联系而不可分割的。只有主张教育多元论,才会坚持教育独立论;也只有主张教育独立论,才会坚持教育多元论。

然则,教育多元论的实质何在呢?

教育多元论认为,现在是一个多元的世界,教育也应当是多元的。我们要提倡教育理论派别林立,允许多种教育实践模式争妍斗艳。具体点说,在不违背我国教育方针的前提下,我们的中小学校校长要有自己的办学思想,甚至有自己的教育思想,把学校办出特色来,不要千校一律,万校雷同。在课程设置、教学计划、教材等各方面,要有较大的灵活性,不必统得过死,定得过严。

可以放手鼓励私人办学,只要他们服从教育方针,遵守教育政策和法令,就不必过多干预,管头管脚。总之,在教育领域内,只有充分发扬学术民主、办学自由,才能使教育事业得到发展,也才符合教育多元化的要求,体现教育多元论的思想。

八十年代中期以前,我国一直实行计划经济。这个一元化的经济模式反映到教育上,就成为教育的一元化,即教育也受计划控制,从教育思想到教育的具体措施,都要唯书、唯上、唯红头文件,不得越雷池半步。我国为了巩固与建设社会主义,长期以来采取政治一元化方针。这是完全必要的。而这种一元化的政治,对我国教育发展的影响则更为明显。比如,政治上的主要倾向是抓阶级斗争,于是教育、学校也就成了阶级斗争的工具。学生中也要按家庭出身或思想认识,把他们划分为不同的阶级。学生中出现的问题,不是实事求是地分析与处理,而总喜欢上纲上线,甚至把某些问题提到阶级斗争的高度。教育思想也是“大一统”,不容许有“异端”出现。如有教师出于对教育事业和新一代的高度责任感,提倡“母爱教育”,结果受到了严厉批判。批判者指责说,只有阶级爱,哪有抽象的母爱;所谓“母爱”,是一种资产阶级的人性论思想。又如有人写文章,主张在全面发展教育中加入“美育”,立即就遭到了无情批判。批判者认为,毛泽东只讲“德育、智育、体育几方面”,怎么能把美育补充进去?这是明目张胆地反毛泽东思想,真是狗胆包天!在十年浩劫中,教育领域的阶级斗争工具论,更是达到了登峰造极的地步;学校停课闹革命,只上一门阶级斗争课。诸如此类,还可举出不少。这说明我国的教育长期以来始终是在一元化的框架内运转的。但值得庆幸的是,八十年代以来,随着我国经济的发展、社会的进步,特别是社会主义民主的加强与法制的逐步完善,教育多元化正含苞待放,教育多元化思想已日益深入人心。

现在再进一步谈谈教育独立论与教育多元论的关系:

第一,教育独立论可以体现和加强教育多元论。即是说,凡是主张教育独立论的人,他必然也主张教育多元论。实际上,教育独立就蕴含着教育多元的因素;如果否认教育多元,就不可能有真正的教育独立论。因为前面列举的事实告诉我们,坚持教育一元化,只能产生教育依附论,即否认教育的独立人格,而主张它依附于政治和经济。同时,教育多元论实际上是从教育独立论中产生的,因此,教育独立论思想越强烈的人,其教育多元论的观念也会越强烈。这样看来,为了加强教育多元论,就必须从教育依附论转变为教育独立论。

第二,教育多元论也可以体现和加强教育独立论。就是说,凡是坚持教育多元论的人,就一定会坚持教育独立论。在我看来,教育多元必然含有教育独立的因素;如果否认教育独立,就不可能有真正的教育多元论。因为大量的教育史实表明,主张教育依附论,只能产生教育一元论,即否认教育多元化,而主张教育只能是一种思想、一种模式,甚至培养出来的人也只能是千人一面,万人同腔。同时,我以为教育独立论也是从教育多元论中产生的,因此,教育多元论思想越强烈的人,其教育独立论的观念也会越强烈。由此可见,为了加强教育独立论,就必须从教育一元论转变为教育多元论。

第三,教育独立论与教育多元论是相互支持的。这就是说,有了教育独立论,就一定会有教育多元论;同样,有了教育多元论,也一定会有教育独立论。二者同生共死,相互支持。这个道理,已在前面有所论及。八十年代以来我国教育的发展,也证明这一论断是正确的。比如,在八十年代中,我国开展了一系列的教育问题讨论,如:关于建国以来教育历史的反思,关于教育的社会性质与职能问题,关于“社会主义初级阶段教

育”的理论问题,关于教育与个人身心发展的关系问题,关于人的全面发展问题,关于凯洛夫《教育学》的评价问题,关于素质教育问题,关于“智力因素”与“非智力因素”及其相关问题,等等。在这些讨论中,一般都能真正作到百花齐放、百家争鸣;在学术讨论面前,人人平等。参与讨论者,都既是批评者,也是被批评者。不象在八十年代以前的学术讨论那样,总有一些人好象是真理的化身,天生的批评者;而另一些人却总是与“谬误”同在,天生的挨批评者。又如,这十多年来,我国掀起了一股一股的教育改革浪潮,取得了各具特色的成绩。更值得注意的是,这些改革课题都有自己的指导思想,有自己的教改模式,它们不必遵守任何一种“权威”理论,也不必按照某一个“权威”者的旨意行事。正因为如此,通过教育改革的实践,我国提出了一些颇有价值的教育理论,也创办了一批颇有影响的特色学校。仅从这两方面的实例便可看出,我国的教育园地,教育独立论与教育多元论这两棵幼苗的确同时破土而出;今后二者还将会同样地茁壮成长,同时地开花结果。

四、教育独立论与教育主体论

哲学研究告诉我们,独立性与主体性总是联系在一起的,没有主体性,就没有独立性;没有独立性,也就谈不上有什么主体性。对教育独立论与教育主体论也应当如此说。

教育独立论的涵义已如前述。然则,何谓教育主体论呢?

早在前面说过,教育的根本目的是培养学生、塑造学生。严格地说,教育本身是无所谓主体性的,其主体性由学生的主体性来体现、来规定。简言之,教育的主体论实质上就是学生主体论,离开了后者前者是不存在的。所谓学生主体论,其基本涵义是,肯定学生是教育过程中的唯一主体,他们始终都处于主体的地位,而其它的一切影响教育

过程的因素都是客体,它们始终都处于客体的地位。比如,政治要求、思想规范、道德标准、行为准则、知识结构、实际操作,乃至教师素质、教师榜样、教师作用等等,都属于客体的范畴。教育过程中的主客体的划分,是与其内外因的划分相联系的。众所周知,影响教育过程的因素(条件)是多种多样的,但归结起来,不外乎内因与外因两大系列。从培养学生的角度看,学生是唯一的内因,而其余的一切因素都是外因。可见,主体同内因相联系,客体则和外因相联系。而按照“外因是条件,内因是根据,外因通过内因而起作用”^①的这一辩证原理来看,在教育过程中,为了使培养学生的主体作用能收到实效,就必须尊重学生的主体地位,发挥学生的主体作用,以敞开学生主体的内因大门。

建国以来,就主要倾向说,我国的学校教育中,通行的是学生客体论。其具体表现是:教学上搞注入式、满堂灌;教师讲,学生听;教师写,学生抄;教师问,学生答。德育上强调灌输论,甚至认为灌输不仅是必要的,而且还是科学的;行为上强调顺从论,教师的话就是命令,理解的要服从,不理解的要服从。学生客体论完全扼杀了学生的主动性、积极性与创造性。八十年代以来,我国教育界又出现了一种双主体论,并逐渐取代客体论而占据主导地位。它又有两种变式:一是同时主体论,即认为教育过程中,学生是主体,教师也是主体,始终是主体对主体。一是轮流主体论,即认为教育过程中,学生既是主体又是客体,教师也是一样;师生地位轮流交替,互为主客体。我以为,这种双主体论承认学生的主体地位,反对客体论,这是个进步;但它却又不愿承认学生是教育过程中的唯一主体,还要让学生拖上一条“客体尾巴”,这又难免令人有“犹抱琵琶半遮面”之感。总之,在我看来,学生客体论是与教育依附论相联系的,双主体论只能是教育半独立论的产儿,唯有学生主体论才能与