

国际终身教育的 基本原理研究

■ 杨 晓 著



辽宁师范大学出版社

 辽宁师范大学学术文库

国际终身教育的基本原理研究

杨 晓 著

yangxiao zhu

辽宁师范大学出版社

· 大 连 ·

©杨 晓 2006

图书在版编目(CIP)数据

国际终身教育的基本原理研究/杨晓著. —大
连:辽宁师范大学出版社,2005. 12

ISBN 7-81103-227-9

I. 国... II. 杨... III. 终身教育-文集
IV. G72-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 113357 号

责任编辑:吴长全 任 飞

责任校对:王国娟

封面设计:方力颖

版式设计:方力颖

出 版 者:辽宁师范大学出版社

地 址:大连市黄河路 850 号

邮 编:116029

营销电话:(0411)84206854 84215261 84259913(教材)

印 刷 者:大连海事大学印刷厂

发 行 者:辽宁师范大学出版社

幅面尺寸:145mm×210mm

印 张:8.25

字 数:222 千字

出版时间:2006 年 4 月第 1 版

印刷时间:2006 年 4 月第 1 次印刷

定 价:20.00 元



作者简介

杨晓，女，1953年9月出生，江西萍乡人，教育学博士，辽宁师范大学教育学院教授，中国教育学会杨贤江教育思想研究会常务理事。主要从事教育社会学、教育文化学、教育史等学科的教学与研究工作。从1985年开始，在《辽宁师范大学学报》（社科版）、《教育研究》、《教育科学》、《教育导刊》、《学术研究》、《华东师范大学学报》（教育版）、《浙江大学学报》（社科版）、《台湾研究集刊》、《民族教育研究》等学术杂志上，公开发表学术论文40余篇，其中多篇被人民大学复印报刊资料全文转载。出版的著作有：《教育社会学》、《中日近代教育关系史》、《中外大学入学考试制度比较与中国大学入学考试改革》、《中国教育史纲》等10余部。曾荣获2001年国家级教学成果一等奖。

本书由
辽宁师范大学
学术专著资助出版基金
资助出版

BENSHUYOU
LIAONINGSHIFANDAXUE
XUESHUZHUANZHUZIZHUCHUBANJIJIN
ZIZHUCHUBAN

目 录

第一章 终身教育的历史哲学基础

一、古代哲学中蕴涵的终身教育思想	2
(一) 中国哲学中的终身教育思想探源	3
(二) 西方哲学中的终身教育思想溯源	14
二、马克思主义哲学与终身教育思想	24
(一) 存在决定意识是终身教育的立论基础	24
(二) 动态发展观是终身教育的理论基石	26
(三) 实践论是终身教育的理论原点	34
三、当代终身教育思想中的新哲学元素	39
(一) 终身教育思想中的解释学元素	39
(二) 终身教育思想中的复杂哲学因子	50

第二章 终身教育的社会需求导向

一、社会发展需求对教育提出的挑战	69
(一) 现代社会异化对教育的挑战	70
(二) 知识型社会对教育的挑战	79
(三) 民主社会发展对教育的挑战	86

二、终身教育对社会发展需求的回应	91
(一)终身教育对社会变化与发展的敏感性	91
(二)终身教育对社会发展与变革需求的涵蕴	96
三、关于终身教育社会需求导向的理论分析	108
(一)教育学话语系统中的教育社会功能	108
(二)社会学话语系统中的教育与社会	109
(三)终身教育给教育社会功能以合理定位	111

第三章 终身教育的个人需求导向

一、心理人的终身教育需求	117
(一)心理发展:终生的过程	117
(二)心理危机:终生的陷阱	119
(三)心理超越:终生的希冀	122
(四)心理支持:终生的教育	128
二、文化人的终身教育需求	132
(一)文化与人的终身教育需求	132
(二)终身教育之于文化人的不可或缺性	142
三、社会人的终身教育需求	146
(一)个体的社会化需求及其终身性	147
(二)社会的动态发展与个人的终身社会化需求	152
(三)终身教育是社会过程的应有之义	158

第四章 现代终身教育的理论建构

一、对学校教育理论困境的反思	175
(一)教育过程的终结性	176

(二)教育空间的封闭性	182
(三)教育方式的保守性	187
(四)教育管理的专制性	192
(五)教育机会的不平等	198
(六)教育供求的不平衡	203
(七)各种教育形式的非协调性	206
二、现代终身教育的理论建构	213
(一)现代终身教育的概念内涵及其相关理论	213
(二)终身教育理论的核心要素——人的发展	227
(三)从教育社会走向学习化社会	239
参考文献	253
后记	258

吾生也有涯，而知也无涯。以有涯随无涯，殆已。

——庄子

第一章 终身教育的历史哲学基础

20 世纪 60 年代以来，现代终身教育思想像狂飙一样席卷全球，几乎成了各国教育领域中最时髦的话语之一。但是，首倡者们却坦承终身教育思想是一份宝贵的历史遗产，我们的话题就从如何继承这份宝贵的历史遗产说起。

在西方传统中，古希腊、古罗马的教育营造于城邦的文化氛围中。“在雅典，教育不是一种独自分隔的活动，不是在一定时间内、在一定的地点、在人生的某一个时期进行的。教育是整个社会的目的。这个城邦就教育着人。”^①在东方，中国儒学教育通过内省的方法，养成一个人一生思想与行为的和谐一致；印度婆罗门教的大学范例，一方面以哲学和宗教为基础，另一方面又着重研究数学、天文学，以及经济学法令等等；古代波斯的终身受训，包括一个人从生直到老死为止的一切活动；基督教的王国首先伸展到教育领域，其教会学校使人的一生及其每一个领域都受到宗教的影响；伊斯兰教更加深信：“人能够通过教育使自己完善起来，所以穆斯

^① [法]埃德加·富尔著：《学会生存——教育世界的今天和明天》，上海教育科学出版社，1979 年版，第 220 页。

林世界是首先倡议终身教育这个观念的地区之一,它激励着穆斯林们‘从生到死’一贯地自己教育自己,以便反过来教育别人。”^①这一切的一切,构成了终身教育的历史渊源。

同样,在上述终身教育实践基础上,产生了人们有关终身教育的哲学认识。中外历代哲学家的思想中,蕴藏着丰富的关于终身教育的元素。如果我们从发展的视角,去探寻先哲们对人的世界、对社会的感悟与反思,去探寻终身教育对于人的一生发展的影响与价值,去探寻一个人在其完成过程中,是如何与周围“境遇”互动的,去思索终身教育对人的关照停留在何种层面与意义上,那么,我们不仅可以对终身教育的哲学思想追本溯源,还会对终身教育应当如何实现对人的终极关怀,以及怎样优化对人的现实关怀加深印象。

在这里,我们将以时间为线索,以空间为跨度,穿越时空的隧道,通过对古今中外哲学思想的考察,来说明终身教育思想形成的广泛哲学基础,从而深化我们对现代终身教育思想历史根源的认识,并力求明晰现代终身教育思想产生与发展的必然性,及其对指导当代教育实践所具有的功能。

一、古代哲学中蕴涵的终身教育思想

无论是中国还是西方古代的思想史中,都蕴藏着丰富的关于终身教育的哲学元素,只不过因人们对终身教育本身还缺乏清晰明确的认识,也就无从追究这种思想的哲学渊源。近代以降,人们开始形成对终身教育明确而系统的哲学认识;发展到当代,人们对终身教育的哲学认识呈现出复杂、多元的局面。终身教育的历史与哲学渊源就成为探索终身教育不可或缺的重要组成部分。这使得我们对探寻终身教育的历史和哲学渊源充满了兴趣与热情。

① [法]埃德加·富尔著:《学会生存——教育世界的今天和明天》,上海教育科学出版社,1979年版,第33页。

“在这里哲学并不是用考古学的方式去阅读古代文本，而是像每一种人类行动一样，是存在的创造性的展开。”^①

(一)中国哲学中的终身教育思想探源

从教育实践来看，原始社会的教育还没有从社会生产与生活中分化出来。人们接受教育是随时随地的事。从事教育的人就是有一定生产、生活经验的长者，他们将一生积累的经验，以口耳相传的方式，在具体的社会生产与生活中传给下一代。由于生产力低下，生活方式原始，教育只是在生产与生活中维持人的生存的一种手段而已，既无成为一种独立活动的条件，也没有成为一种独立活动的需要。在这个时代里，接受教育与社会生活是合二为一的，对于个体而言，基本上是持续终生的。

中国古代，老子早就提出“为学日益”的思想。《庄子》一书中更明确地指出：“吾生也有涯，而知也无涯。以有涯随无涯，殆已。”^②强调人生应该以有限的生命去追求无限的知识。此书中还描述了孔子向老子求教的情景，孔子在求教老子之后，三个月闭门不出，才悟出了“不与化为人，安能化人”的道理。此后，孔子自己通过“见贤思齐焉，见不贤而内自省”^③的方式，不断地诚意修身，在“古来稀”之时，达到了“从心所欲，不逾矩”^④这样一种个人与社会、个人与他人、个人与自我和谐的境界。他不仅为后人树立

① [美]乔治·麦克林著，干春松、杨凤岗译：《传统与超越》，华夏出版社，2000年版，第28页。

② 傅云龙、陆钦校注：《老子·庄子》，华夏出版社，2000年版，第115页。

③ 来可泓撰：《论语·里仁》，《论语直解》，复旦大学出版社，1996年版，第99页。

④ 来可泓撰：《论语·为政篇第二》，《论语直解》，复旦大学出版社，1996年版，第31页。

了“发愤忘食，乐以忘忧，不知老之将至”^①的终身学习榜样，而且还提出了人需要不断完善自我，以及人的完善没有终极这一哲学命题。

孔子提出“仁人”的教育目标与这一哲学命题直接相关。纵观《论语》，“仁人”本身也存在从低到高的三重境界：“仁者爱人”、“克己复礼为仁”是第一层次；“仁者先难而后获”，“己所不欲，勿施于人”是第二层次；“仁者，己欲立而立人，己欲达而达人”是第三层次。子贡说：“我不愿别人加在我身上事情，我也不愿把这种事情加在别人身上。”孔子说：“赐呀，你还不能做到这个地步呀！”这说明连子贡都难以企及“仁人”的第二层次，至“仁人”需要终其一生。“仁者爱人”，“己所不欲，勿施于人”，“己欲立而立人，己欲达而达人”，都在不同程度上揭示出：人类在追求一种像理解自己那样，在同等范围和同等深度上，去充分理解他人的人生境界与生活状态。这也是和谐社会最重要的基础之一，它要求全社会的人终生以求。孔子曾有感而发：“加我数年，五十以学《易》，可以无大过矣。”^②大致可以说明孔子到 50 岁时，还没有时间很好地研习《易》。连孔子这样一位几乎终生从事教育活动的人，都没有获得足够的学习时间来充分地完善自己的知识结构，更何况那些终生忙碌于各种事务之中的人呢？孔子让人们懂得“学无止境”、人需要终身学习的道理，但是，在客观上，人的学习与精力是有限的，那么，终身教育将何以求？

孔子自己是通过“体知”获得一条自我完善的途径的。在这里“体知”，一是指“予欲无言”，所涉及的是人必须从行动中学习；二

① 来可泓撰：《论语·述而》，《论语直解》，复旦大学出版社，1996 年版，第 186 页。

② 唐满先译注：《论语·述而》，《论语今译》，江西人民出版社，1982 年版，第 65 页。

是指一种“自知”，即“不知为不知，是知也”。也就是说，在孔子看来，能够从行动中学习，并且知道自己是懂了还是不懂的人，才算是真正有智慧的人。所以“体知”并不是对客观真理既定结构的“认知性”把握，也不是内化技能的获得。它基本上是对一个人的精神状态的理解和内在情感的体验。中国历代教育大师都在强调“人贵有自知之明”，它所隐含的教育前提就是，对自我的真正认知必须通过改造自我的行动来实现，因而在这个意义上的“知”，就不仅是反映和理解，而且是塑造和创新。“体知”是人的真正本性的显现，这种本性不仅是一种可以被认识的存在，而且是一种创造和自我导向的活动。这一思想正是现代西方终身教育的理论支点，“人是在创造活动中并通过创造活动来完善自己的。他的创造机能就是那种对文化最敏感的机能，就是那种最能丰富和超越成就的机能，也就是那种最容易受到压制与挫折的机能。”^①这就是“体知”的现代诠释，而孔子则是最早的提出者与实践者。

孔子并非只通过学习前人的典籍，来形成自己的思想学说，他还通过对自己和社会的认识与体验，来创立新的学说。从政的失败和多年的羁旅生活，耳闻目睹各国日益尖锐的社会矛盾和政治斗争，使孔子感到要确定一种使双方协调发展的理论基础和行为准则，使对立的双方各在一定限度内发展，从而保持一种社会的和谐与统一。他通过反省自己的人生经历，把这一理论原则概括为“中庸”，视其为一种最高的道德，“中庸之为德，其至矣乎”。^②“中庸”可以说是孔子“体知”的结晶，它奠定了追求人的思想与行为，以及个人与社会、个人与他人、个人与自我和谐统一这一教育目标的哲学基础。如果说孔子的一生为中国人树立了“学无止境”的典

① [法]埃德加·富尔著：《学会生存——教育世界的今天和明天》，上海教育科学出版社，1979年版，第205页。

② 唐满先译注：《论语·雍也》，《论语今译》，江西人民出版社，1982年版，第58页。

范,那么,“体知”就是中国终身教育的哲学原点。

“体知”是中国教育哲学的一种重要特征,支持着“学习做人”的中国传统教育的价值取向。关于这一点,孔子的学生子夏是这样总结的:“尊重贤人,看轻女色;事奉父母,能够竭尽自己的能力;事奉君主,能够豁出自己的生命;与朋友交往,讲究信用。这样的人虽然说没有学习过《诗》、《书》、《礼》、《乐》等,我一定要说他是等于学了的。”^①这是说,没有学习过《诗》、《书》、《礼》、《乐》的人,通过“体知”同样可以达到这些书本知识要塑造人的境界。

在“体知”这种教育哲学思想的影响下,日常经验,平凡到吃喝、行走,都被看作是对道德和精神的自我发展具有重要象征意义的教育过程而受到应有的重视。例如:朱熹的道德教育就强调从洒扫、应对做起。而教育的依据就在于:虽然现存的人达不到他们所应当成为的“圣人”的那个样子,但是,他们可以通过自我修养而完善起来;并且他们完善起来的根据就在他们自己身上。道德学习是终身的,这种学习以一种永无止境的“内启”和自我转换的过程为特点。“体知”作为一种内在经验的形式,是与他人内在经验的一种共鸣,是作为一种内在经验的“道”内化为作为一种个人品质的“德”的过程,是以共享性和共同性的强烈意识为基础的。由此,形成了中国教育哲学关于人的完善性的本体论,以及与之相关的自我修养必以共同道路的经验为补充的认识论。

孔子既是儒家学说的开创者,又是中国教育的至圣先师,在孔子这里,自我改进意味着通过“体知”,孜孜以求自身能力的完美和谐。他由“体知”,即“为仁由己”,进而衍生出“学无止境”的终身教育思想。孔子清楚地阐述了人的年龄阶段与教育任务的关系,“君子有三戒:少之时,血气未定,戒之在色;及其壮也,血气方刚,戒之

^① 唐满先译注:《论语·学而第一》,《论语今译》,江西人民出版社,1982年版,第4页。

在斗;及其老也,血气既衰,戒之在得。”^①明示道德教育的年龄阶段特征:戒色、戒斗、戒得,特别强调:人老了,不要吃老本,故步自封,还要不断学习,突出教育的终身性。又反复说,“学而不厌,诲人不倦”、“学而时习之”等等,隐含着教育在时间上的持续性;“有教无类”、“三人行,必有我师焉”^②寓意了教育主体的广泛性;“入太庙,每事问”,周游列国,则展示出教育空间的开放性。更强调:“学如不及”、“学而时习之,不亦乐乎”,形成了儒学教育面向现世人生、面向人终生的思想主脉,儒学继承者们都相信“学”与生俱在,没有终极。

继承这样一种终身教育的哲学思想,中国历代都有教育家通过自身的教育实践,以及基于这种实践上的思考,不断地重新诠释和注解着中国的终身教育。正是从这个意义上讲,中国终身教育的伸展与延续,是一种存在的创造性的展开。

荀子的人性论与孔子相反,他的教育思想是以“性恶论”为基础的,但是,这两种以完全不同的人性论为基础的教育哲学,在人需要终身学习这一点上却殊途同归。即荀况虽然以“人性本恶”为教育的起点,但同样认为:要造就一个人,就必须通过教育“化性起伪”。由于教育所起的作用比环境显得更为积极主动,因而,人之于教育的作用,就如同“木受绳则直,金就砺则利”。^③而且,荀子的教育目的也同样强调:使人通过长期的学习,而“终乎为圣人”。^④

荀子在《劝学》中提出“学不可以已”,强调只要坚持学习,即使

① 唐满先译注:《论语·季氏第十六》,《论语今译》,江西人民出版社,1982年版,第174页。

② 来可泓撰:《论语·述而》,《论语直解》,复旦大学出版社,1996年版,第189页。

③ 潘嘉卓、聂骅译注:《劝学篇》,《荀子》,广州出版社,2001年版,第1页。

④ 潘嘉卓、聂骅译注:《劝学篇》,《荀子》,广州出版社,2001年版,第8页。

是最愚笨的人也会变得明智起来。这是基于中国传统学说中“学无止境”的哲学认识论对人需要终生学习的一种认识。荀子特别推崇学习时要有“锲而不舍”的精神,而这种学习无非是要通过“内省”达到“无过”的人生状态,“君子博学而日参省乎己,则知明而行无过矣。”^①这体现了荀子对孔子“体知”的教育哲学思想的继承。

颜之推的《颜氏家训》中也有闪现终身教育哲学思想的光亮点。他在《勉学》一篇中提出:“幼而学者,如日出之光,老而学者,如秉烛夜行,犹贤乎瞑目而无见者也。”^②也就是说,人在小时候看书学习,就像初升的太阳光芒四射,老了而能研习学问,就好比手执蜡烛在夜间走路,虽然对人生的意义有所不同了,也总比闭着眼睛在黑暗中摸索好得多啊。可见,他承袭了孔子有关人在不同年龄阶段的学习状态与意义存在差异的思想,强调了人的一生都坚持学习,特别是在晚年,总比什么也不学更好,这样一种“为学日益”,老者“戒之在得”的人生哲学。这种承袭本身同样与“体知”紧密相关。

颜之推早年丧失双亲,由哥嫂抚养长大,对他百般娇纵,致使他常常因缺乏自制,而为说过的话、做过的事懊悔。再加上他在世的60年时间里,经历了四个朝代的更替,三次成为亡国之人,有着坎坷流离的生活和社会经历。当时社会政治动乱,战火不断;文化上佛教、道教盛行,士大夫崇尚清谈。这样的生活经历和社会现实,迫使他如何巩固统治阶级的地位和个人如何安身立命的现实角度思考教育问题。他将一生的体会集结成了一部家训,强调了人的一生如何修身、为学、处世等。对于终身教育思想而言,他强调家庭教育的重要性和学习的终身性,人要好学,只有不断地学习,才有可能具有良好的个人修养,使个人安身立命,也才可能具

① 潘嘉卓、聂骅译注:《劝学篇》,《荀子》,广州出版社,2001年版,第1页。

② [北齐]颜之推著,吴玉琦、王秀霞译注:《颜氏家训译注》,吉林文史出版社,1998年版,第146页。

有维持统治的才能，去巩固国家。

宋代的欧阳修从自己的学习经验出发，主张人要不懈地学习和实践。这源自他自己对“学之终身，有不能达者矣。于其所达，行之终身，有不能至者矣”的“体知”经历。^①因而，他自认能够理解孔圣人弟子三千中的七十二贤人，专心致志于实行古圣先贤的教导，而无暇顾及其他事务；也能理解孔圣人“教人垂世”为什么那样急迫。鉴于这样一种“学无止境”、“行无终至”的哲学认识，他再次强调了对于人性而言其教育的必要性，而且发现这是“性善论”与“性恶论”的共同点。因为，在教育上，两者都承认“体知”的重要性，而并非“天性”的重要性。

他说：“使孟子曰人性善矣，遂怠而不教，则是过也。使荀子曰人性恶矣，遂弃而不教，则是过也。使杨子曰人性混矣，遂肆而不教，则是过也。然三子者，或身奔走诸侯以行其道，或著书累千万言以告于后世，未尝不区区以仁义礼乐为急。盖其意以谓善者一日不教，则失而入于恶；恶者勤而教之，则可使至于善；混者驱而率之，则可使去恶而就善也。”^②可见，他认为无论是孟子的性善论，还是荀子的性恶论，还是杨雄的性不善不恶论，虽然他们论证教育的起点不同，但是都认为人可以通过教育维持、趋向或达到“善”。所以，欧阳修从改变“天性”的角度，阐述了人“不可一日无教”这样一种终身教育的思想。

宋代另一位大教育家朱熹，同样强调“体知”，他的新意在于：用“贯通”阐释“体知”的内涵，并提出“及早施教”思想，丰富了前人的终身教育思想。

① 杜维沫等选注：《答李诩书》，《欧阳修文选》，人民文学出版社，1982年版，第183页。

② 杜维沫等选注：《答李诩书》，《欧阳修文选》，人民文学出版社，1982年版，第184页。