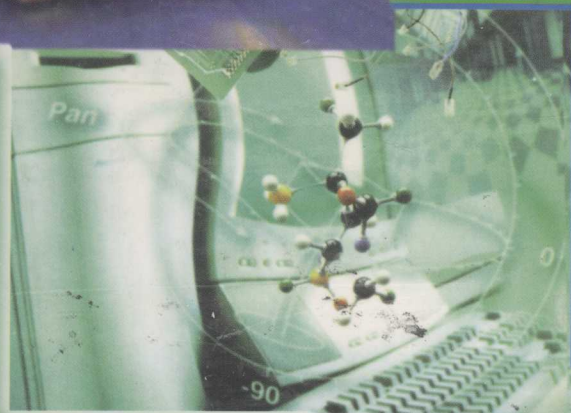
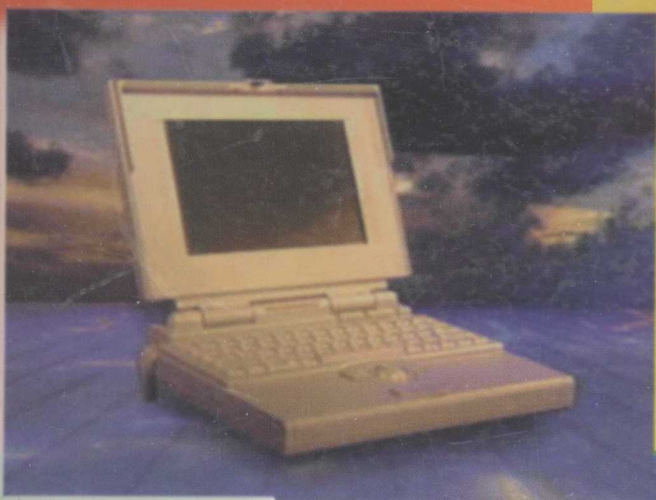


教育案例大系

张启福 高长梅
主 编



学校教育科研案例全书

长 城 出 版 社

G420/9

教育案例大系

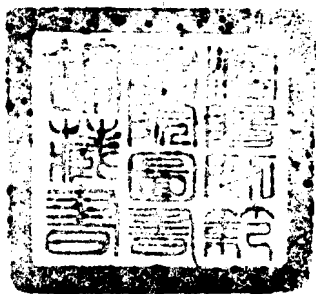


200601937

学校教育科研案例全书

张启福 高长梅 主编

(下卷)



长城出版社

主体性教育的目的观

教育,作为一种培养人的社会实践活动,是人“直接以塑造和建构主体自身为对象的实践领域。”在这一过程中,教育必须反映社会的政治、经济、文化以及科学技术的发展要求并为之服务,但这是以教育的育人功能为基础的,即教育的社会功能是通过育人功能而实现的。正如法国作家孔巴兹所言,教育学应该是精神生态学,未来的学校应该培育灵魂,锻炼精神,优化情感,使学生成为热爱世界的主人。”教育的基本功能是把人类所创造的文化科学知识或经验“内化”为个体的精神财富,发展、提高他们的主体性,造就未来社会的行为主体。现代教育培养的人应该是有主体性的人,只有这样的人才能主动、积极地参与社会生活,并为社会进步作出贡献。从这个意义上讲,教育在本质上是对个体主体性的培育过程,是一种主体性教育。

那么,什么是主体性教育呢?就目前来看,我国教育理论界对此还未达成共识。一种意见是着眼于学生的主体性及其培养问题,认为主体性教育就是有目的地增强和发展人的现代性、有效性、能动性、创造性和自主性的过程,通过主体性教育把受教育者培养成为具有现代思想、自我意识,能有效地、主动地、创造性地、自主地进行社会认识和社会实践的人;一种意见是着眼于教育活动过程的组成及其主体性表现,认为教育活动过程的主体性是指教师主体引导学生主体依据认识规律进行学习、认识与实践、以获得发展的对象性活动中表现出来的能动性、方向性、自主性和创造性;还有一种意见认为,主体性教育主要包括相互联系的3个方面,即学生的主体性、教育活动的主体性和教育系统的主体性。以上研究对于开启我们的思路,加深对主体性教育的认识有重要意义。但我们又不得不指出,教育过程的主体性、教育系统的主体性及办学的主体性、管理的主体性等等,给人们的感觉是太泛,难以准确把握。我们认为,主体性要在教育中真正安家落户,则必须找到主体性与教育的结合点,这个结合点就是“充分尊重、发展受教育者的主体性,培养具有主体性的人”,即“以主体性教育培养主体性的人”。在我们看来,“主体性教育”与“教育的主体性”是两个内涵不同的概念。教育的主体性是同教育之外的其他社会现象(如政治、经济、文化、法律、宗教等)的主体性相并列的一个同位概念,它是针对“教育的依附性”而提出的,其实质是指教育作为社会的一个相对独立的子系统在同外部社会的相互关系中所体现出来的主体性作用,即教育具有其自身独特的规律,教育对于外部社会的要求既不能亦步亦趋、简单盲从,又不能漠然处之、无动于衷,而是应持一种理性的批判态度,对社会的发展保持某种先导性甚至规范性,积极干预和参与社会生活及其发展;而主体性教育是针对“非主体性教育”(包括反主体性教育)提出的,其核心是强调承认并尊重受教育者在教育活动中的主体地位,将受教育者真正视为能动的、独立的个体,以教育促进他们主体性的提高与发展。概言之,教育的主体性与主体性教育的区别在于:前者强调的是教育在社会系统中的地位和作用;后者强调的则是受教育者在教育活动中的地位和作用。由此我们

认为,所谓主体性教育,是指根据社会发展的需要和教育现代化的要求,教育者通过启发、引导受教育者内在的教育需求,创设和谐、宽松、民主的教育环境,有目的、有计划地规范、组织各种教育活动,从而把他们培养成为能够自主地、能动地、创造性地进行认识和实践活动的社会主体。一句话,主体性教育是一种培育和发展受教育者的主体性的社会实践活动。

主体性教育理论的明确提出尽管为时不久,然而其思想萌发却有悠久的渊源。早在两千多年前,大教育家孔子就提出了“学思结合”和“启发诱导”的教学思想。《学记》在反面对照当时注入式教学的弊端的基础上,再三强调“善喻”,提出了实施启发式教学的三条原则:“道而弗牵,强而弗抑;开而弗达,”并说明了其各自的心理学依据:“道而弗牵则和;强而弗抑则易;开而弗达则思。和易以思,可谓善喻矣。”明朝陈献章则提出了“学贵有疑”的教学思想,“学须知疑。小疑则小进,大疑则大进。疑者,觉悟之机也,“疑而后问,问而后知,知之真则信矣。”我国近代教育家蔡元培先生强调,教育应激发学生的学习兴趣 and 引导学生独立探究与自学,而不是“硬以自己的意思压到学生身上”,像注水瓶一样注满了就算完事,他主张“教育者,与其守成法,毋宁尚自然;与其求划一,毋宁发展个性”。陶行知先生在中国教育史上则首倡“创造教育”,他认为,小孩子多少都有其创造的能力,我们应当启发、解放儿童的创造力,“解放小孩子的头脑,解放小孩子的空间,解放小孩子的时间,解放小孩子的嘴”。无产阶级教育家徐特立认为:“知识,有接受知,有创造知”,“我们要培养具有创造性的劳动者,只会接受书本上的现成知识还不够,还需要能够发现新知识”,教育“不仅是传授知识,更需要的是教人,教育后一代成长为具有共产主义思想品质的人”。叶圣陶先生也多次指出:“教是为了不教”,强调让学生学会学习。在国外,上至苏格拉底、柏拉图,下至近现代的教育理论,也都包含大量的有关主体性教育的真知灼见。例如,苏格拉底认为,教师的任务并不是要臆造和传播真理,而是要做一个新思想的“产婆”,激发学生的思维,使之主动寻求问题的答案,既获得新知识,又学到如何获得知识的本领;德国教育家第斯多惠更坦诚地指出,“不好的教师是奉送真理,好的教师是叫学生去发现真理”,在教学中,“如果使学生习惯于简单的接受和被动的的工作,任何方法都是坏的,如果能激发学生的主动性,任何方法都是好的”。实用主义教育家杜威则明确地提出了“活动中心论”和“五步思维法”,他认为,经验都是由做事得来的,经验离不开活动,包括精神的活动和身体的活动。最好的教学方法是让儿童自己用思想做试验,自己在活动中直接接触各种事实,这样才可能在心灵上获得深刻的印象,从而获得有用的经验。在此基础上,他提出了反省思维的5个阶段的理论,即“问题—观察—假定—推理—检验”,并认为教育要使儿童获得能够共同参与社会生活的经验,就必须按照上面反省思维的5个步骤组织好每一次教学活动,等等。由上述可见,主体性教育思想有它深刻的历史渊源,我们今天研究主体性教育,应当积极汲取以往教育中的思想精华和一切可继承、可借鉴的东西。主体性教育理论的产生,既是培养人的教育规律使然。又是当今社会的价值取向使然。这种教育思想在过去得以萌芽,可以说是对教育规律自觉不自觉的遵循,但系统的主体性教育理论却只能产生在当今,这充分反映出社会历史条件的转换对教育理论和实践的深刻影响,也体现了教育的社会历史制约性。主体性教育作为一种新的教育思想,是对传统教育的继承和超越,所以既保留了传统教育的那些反映规律性的共同特征,又有自己独特鲜明的个性特征,可

概括为如下几点:

(一)科学性

学生主体性发展的重要基础是其“生理—心理—文化”结构的全面、和谐、充分的发展,而不是某个方面或部分的局部发展。学生的主体性素质是一种综合的、整体的素质,各要素之间具有:相互促进”或“相互促退”的内在制约关系,即一种主体性素质的发展,有助于促进其他主体性素质的提高;相反,一种主体性素质的不良,则会使其他主体性的发展受到影响。不可否认,传统教育在追求教育的科学化方面曾作出了不懈的努力,但由于社会历史条件的局限,这种“科学化”追求往往是不自觉的或局部的,而非全局的、系统的探讨,且仅仅流于空洞的设想和美妙的愿望,致使在实践中出现了诸多偏差,例如把教育过程的双主体交互作用活动变成了教师单向地传授知识,对学生的主体地位和独立个性缺乏应有的尊重,而忽视了对学生学习过程的研究,没有给学生主体性的培养留下多少余地,学生很少有机会去开动脑筋质疑问难,其结果必然导致学生“听而不闻、学而不思”。主体性教育认为,学生既是教育的对象,又是教育活动的主体,在他们身上蕴藏着丰富的学习、发展潜能。教育的作用就在于根据学生学习的客观规律,引导学生通过积极思考和独立活动,把人类的认识成果转化为学生的知识财富、智力和才能,转化为他们的思想观点,使学生具有合理的知识结构、智力结构和方法结构。惟有如此,学生主体的自主、能动,创造的特征才能得以充分凸现,主体人格才能臻于完善。要达到这一目的,传统的教育是行不通的。

(二)民主性

民主平等的人际关系,尤其是师生关系以及由这种关系营造出的一种活泼生动、和谐的教育氛围,是学生主体性发展的基本条件和前提。在传统教育中,存在两种典型的师生观:一种是专制主义的师生观,将教师的主导作用夸大到处,使得学生不敢言、不敢思、不敢(也不能)自主,时时处于被动、压抑状态,何谈自主性和能动性,更谈不上有创新精神;一种是放任主义师生观,则在实践中和方法论上把学生主体作用推到极至,排斥了教师在教育活动中的地位和作用,忽视了系统理论知识的学习,也影响了学生主体性的发展。主体性教育的师生观是一种关于传统教育中两种对立的师生观命题的合题,它认为师生关系应以民主平等为基本原则,这是教育爱与教育责任感的有机统一。严格要求是对人尊重的最重要的表现,也是教师对学生和社会未来发展负责的体现,教师对学生的真挚的爱与信赖可以使学生充分感受到自身价值的被充分肯定和认可,从而焕发积极进取的精神活力。主体性教育的民主性主要表现在两个方面:一是把教育变成一种民主的生活方式,尊重学生的主体地位,让学生得以生动活泼、自由地发展。也就是说,“要革除一切不平等地对待学生的现象,为提高学生的民主意识和参与能力,发挥学生的主体作用创造最好的教育条件和教育环境。简言之,要尊重学生的人格与权利,解放学生的主体性和创造性”。二是要实现教育内容民主意识的渗透和学生民主思想、民主精神、民主参与能力的培养,以民主化的教育造就一代富于主体性的新人。这也充分体现了教育的民主性原则。

(三)活动性

学生主体性的发展是以活动为中介的,学生只有投身于各种活动之中,其主体性才能得到良好的发展。学生主体性的形成与发展。究其实质而言可以抽象为两个方面:一方面。

通过活动不断地将“人类现实据为己有的内化过程;另一方面,通过活动不断地将已有的心理品质表现出来的外显过程。学生的主体性正是通过内化与外显的无数次交替而逐步形成、发展和完善的。学生在活动中形成着主体性,在活动中表现出主体性,这也就是说,活动是影响学生主体性发展的决定性因素。从某种意义上讲,主体性教育就是对学生学习活动的规范、组织和引导,通过精心设计各种教育活动,使影响学生主体性形成和发展的各种因素达到优化,使各种不同的活动形式和决定着它们的诸多条件相互促进、紧密结合,从而对学生的身心发展发挥主导作用,“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,即将知识、品德、要求‘加到’儿童身上,任何怎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”。

(四)开放性

学校教育从生产过程中独立出来而走向专门化,无疑是人类教育史上的一大进步。然而,学校教育在其漫长的历史发展过程中,也形成了一个严重缺陷——把自身隔离在与社会绝缘的深院高墙内,封闭在狭窄的课堂活动之中。“两耳不闻窗外事、一心专读圣贤书”恐怕就是这种传统的封闭型教育的生动描述。这种封闭型的教育与瞬息万变的社会生活隔绝,自我封闭,也必然会使学生思路闭塞、视野狭窄,使学生成为不谙世事的“书呆子”,这种人面对现代开放社会的种种复杂变化将会束手无策,难以适应。

开放型社会需要开放型人才,而开放型人才则需要由开放型教育来培养。现代社会要求通过教育,能够培养出大批适应开放型政治体制、经济体制和生活模式,具有开放型思维方式、多维智能结构的人才,这也对教育提出了更高的要求。主体性教育的开放性,首先表现在学校教育系统与整个社会生活的紧密联系上,它要求把学生从课堂引向广阔的社会,通过课外、校外活动及社会实践活动,丰富他们的知识,开扩他们的视野和思维,从而加速学生主体性的成熟过程,缩短对社会生活的适应期;主体性教育的开放性还表现在学校教育内部应树立开放的教育观念,确定培养开放型人才的教育目标和内容,建构开放的教育体系,选择和运用开放式教育方法和途径等等。这种开放型的主体性教育,既为学生主体性的发展提供了良好的内部环境,也提供了良好的外部环境;既有助于学生主体性有序、稳定地形成,也有助于加速学生主体的社会化进程。

二

目的性是人类实践的一个根本特性。一种正确目的的提出,首先是建立在现实的可能性的基础之上的。同时,目的本身又是一种预期的东西,它反映了事物发展的一种客观趋势。教育目的一般要具有两个方面的规定性,“一是就教育所培养的人的身心素质作出规定,即指明受教育者在知识、智力、品德、审美、体质诸方面的发展,以期受教育者形成某种个性结构。二是就教育所要培养出的人的社会价值作出规定,即指明这种人符合什么社会的需要或为什么阶级的利益服务”,“其中,关于身心素质的规定是教育目的结构的核心部分。由于教育是一种培养人的复杂的社会实践活动,周期很长,所以只有制定出一个明确的教育目的,才能给各方面的教育力量 and 影响指出共同遵循的方向,并激发受教育者的能动性、积极性和创造性。在教育活动中,教育目的对于明确教育方向、确定教育内容、选择教育方法、评估教育质量等,都起着决定性的指导作用。

由于教育目的反映的是人们关于教育过程预期结果的价值取向,是从事教育活动的

主体依据自身需要对教育价值的选择;由于教育具有多方面的功能,人们有多项选择的可能性;而且还由于人们所处政治、经济地位的不同,有着不同的价值观念、文化背景和不同的认识水平、实践经验,人们对于教育目的的选择势必会有不同的价值取向在教育史上,关于教育目的的争论,影响较大的曾有两种对立的观点——“个人本位论”和“社会本位论”,即教育活动究竟是注重于个人的发展还是注重于社会的需要。“社会本位论”主张的教育目的在于把受教育者培养成为符合社会准则的公民,使受教育者社会化,保证社会生活的稳定与延续。这种目的观,究其实质就是把人当做一种手段或工具来塑造,以国家、社会的名义压抑甚至抹杀人的个性,忽视个体发展的需要,否认个体在教育中的主体地位,这种教育常常成了人的发展的桎梏。“个人本位论”则相反,他们主张教育的目的和职能在于使人生来就有的健全的本性和本能得以顺利地发展。这种目的观的可贵之处在于他们认识到了教育的育人功能,强调教育要从人的自身需要出发,尊重人的价值和地位,让人的个性得到解放,这是有进步意义的。但个人本位论者所说的人是离开社会实践的、抽象的人,忽视了教育目的的社会历史制约性,把人的发展与社会发展完全对立、割裂开来,从根本上来说是不全面的。

主体性教育的目的观是以马克思主义的主体理论为基础和根据的。首先,发展人的主体性这一目的,是在人与社会的辩证统一、个体发展需要与社会发展需要的辩证统一这一认识基础上确定的。马克思主义认为,人与社会有着质的统一性——人是构成社会的基础,社会是人存在的形式;人是社会的人,社会是人的社会。因此,讲社会离不开人,讲人也不能脱离社会。正如马克思所说,“人是历史的创作者,又是历史的剧中人”。这就是说,一方面,人作为历史的剧中人,必然要受到社会历史的制约,一定历史条件下的社会关系的总和规定了人的活动方向与性质。“人的本质并不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上,它是社会关系的总和”,即人的思想感情、观点信念和心理意识都是社会关系的反映;但另一方面,我们应该看到也不能忘记这个事实:人作为历史的创作者,社会历史这部剧是由人编导的;社会是由自觉的个体组成的,首先有了人,才会有社会和社会关系。在人与社会的关系中,人是受动和能动的统一体,但能动是人的更为本质的一面,是人与动物的分野所在,“人,像动物一样,服从着社会的各种法则,但是除此之外,他还能积极地参与创造和改变社会生活形式的活动”。可见,人并不是完全听命于社会关系摆布的被动生存物,而是能够自觉地、能动地认识和改造社会。当社会不能满足人的生存和发展需要时,“人决心以自己的行为来改变世界”,从而改变自己的生活、生存条件,创造一个有利于自己发展的社会环境。一部社会发展史,归根结底就是一部人的发展史,一部人类追求自身完善和解放的斗争史。因此,在人与社会的关系上,在人的发展与社会发展的链条上,人是推动社会发展的根本力量,社会要前进,就必须首先着眼于人的发展。由此我们不难看出,人作为社会的主体,既是社会历史的生成物,更是社会历史的创造者。没有个体的认识和实践活动,也就没有社会历史。其次,发展人的主体性这一目的,也是根据马克思主义的科学的人的发展观提出的。马克思认为,造成人的片面发展的根本原因在于私有制条件下的旧分工,它把人的活动强制地固定在某一活动范围内。这样,人本身的活动对人说来就成了一种异己的、与他对立的力量,“这种力量驱使着人,而不是人驾驭着这种力量”,人在自身的发展中完全丧失了自由,劳动“在他们那里已经失去了任何自主活动的假象”。正是在这个

意义上,马克思特别强调在全面发展基础上的“个人独创的和自由的发展”,特别强调人的“自由个性”。例如马克思和恩格斯在《德意志意识形态》和《反杜林论》中曾作过如下表述“共产主义社会是个人的独创的和自由的发展不再是一句空话的惟一的社会”;“通过社会生产,不仅可能保证一切社会成员有富足的和一天比一天充裕的物质生活,而且还可能保证他们的体力和智力获得充分的自由的发展和运用”。因此我们不难看出,按照马克思主义的观点,人的全面发展同时也是人的自由发展;全面发展的个人,同时也应该是具有个性和主体性的人。所谓自由发展,一是说每个人的发展不屈从于其他任何活动和条件,例如屈从于奴隶般的分工、屈从于他被迫从事的某种活动等;二是说人的发展能为个人所驾驭,“……一直统治着历史的客观的力量,现在处于人们自己的控制之下了。只是从这时起,人们才完全自觉地自己创造自己的历史”。所以,只有实现了个人的独创和自由的发展,人才会“成为自己社会结合的主人,从而也就成为自然界的主人,成为自己本身的主人——自由的人。”这时,人类社会也就从“必然王国”进到了它的彼岸——“自由王国”。

主体性教育的目的观包括近期目的和远期目的。主体性教育的近期目的是在教育过程中,通过增强学生的主体意识和发展学生的主体能力,培育和提高学生在教育中的能动性、自主性和创造性,使他们具有自我教育、自我管理和自我完善的能力,从而成为教育活动的主体和自我发展的主体;主体性教育的远期目的则是造就主体性的社会成员,弘扬人在社会发展中的能动作用,把学生培养成为社会历史活动的主体。具体说来,主体性教育的目的观应着重强调以下几点内容:

(一)增强学生的主体意识

个体主体性的发展主要取决于两个方面:一是“外部世界对个人才能的实际发展所起的推动作用”,即客体条件方面。没有外部世界对人的主体性发展的要求和提供丰富的物质条件,人的主体性发展将是一句空话;二是在客体相对丰富的情况下,人的主体性发展由可能性变为现实性则在更大程度上取决于主体自身的条件,包括唤醒人主动发展自身的意识即主体意识和驾驭外部世界对其才能实际发展的推动作用的能力即主体能力。主体意识和主体能力作为实现学生主体性发展的主体条件,是他们在同化人类长期积累的知识、经验的过程中,在自身不断的认识和实践活动中形成,并得以强化和完善的。所谓主体意识,是指作为认识和实践活动主体的人对于自身的主体地位、主体能力和主体价值的一种自觉意识,是主体自主性、能动性和创造性的观念表现,它包括主体的自我意识(主要表现在人与自我关系上,意识到“每一个人都无可争辩地有权发展自己的才能”)和对象意识(主要表现在人与外部世界的关系上,意识到人能将外部世界变为有益于自身发展的“人化世界”)。这就是说,主体意识不仅能意识到内在于主体自身的需要、价值、能力等各种本质能力,而且也能意识到人的本质力量的充分展示(包括主体性的发展)只有在对象性活动中,在主体对外部世界推动作用的驾驭中才能实现。学生的主体意识的强弱,对于其主体性发展有重要影响。首先,学生的主体意识愈强,他们参与自身发展、在学习活动中实现自己的本质力量的自觉性就愈大,从而也就愈能在教育活动中充分发挥主体自身的能动力量,不断地调整、改造自身的知识结构、心理状态和行为方式;其次,学生的主体意识愈强,他们对自身发展的责任往往也愈大,从而对自身提出的需求也就愈高。因此,学生主体意识的强弱,在某种意义上决定着学生主体对自身发展的自知、自控、自主的程度,从

而决定着其主体性的发展水平。可见,唤醒学生的主体意识是促进、提高学生主体性发展的一个不可缺少的先决条件。学生主体意识的觉醒,就意味着学生主动地参与自身发展、以达到他们主体性充分发展的开始。

(二)发展学生的主体能力

个体能力的提高与发展,是个体参与认识、改造自然和社会所必需的。一般说来,个体的能力与其地位、价值直接相关,能力的高低意味着个体对自然和社会所取得的自由程度和贡献的大小。对学生而言,要使自己的主体性得到充分发展,要使自己成为教育活动和自身发展的真正主体,仅仅具有主体意识是不够的,还需要自身具有与之相适应的能力,即主体能力。所谓主体能力,就是主体能动地驾驭外部世界对其才能实际发展的推动作用,从而使自身主体性得以不断发展的能力。个体主体能力的发展水平体现着个体对外部世界、自身以及二者关系的认识 and 把握的程度,而这又有赖于学生积极地去汲取前人积累的文化知识经验,有赖于他们主动地在对象性活动中加以发展和提高。学生的主体能力发展水平愈高,他就愈能充分利用外部条件去发展自身从而发展自己的主体性;反之,学生的主体能力发展水平愈低,他在自身主体性发展上就愈感到无能,这也正如马克思所说的没有音乐的耳朵就不会成为音乐的主体一样,他也无法真正成为教育活动和自身发展的主体。

(三)塑造学生的主体人格

在以往关于人的发展的研究中,人们往往只注重人的各种物质、理性能力,而忽视了人的非理性精神领域,这种理解是很不全面的。其实,人的主体性发展实质上是指人的各种能力和力量的综合发展,它不仅包括人的理性因素,还包括人的各种非理性因素,即人格。人的主体地位的确立与主体性的发挥来源于包括人的理性因素和非理性因素在内的整个人体的因素和属性。在主体的认识和实践活动中,理性因素制约着认识、实践的广度和深度,决定着认识、实践的方式并进而决定着其效果;但对认识、实践活动起调节作用的则是人的非理性因素,它能使主体的心理活动处于积极状态而具有动力性质。“没有人的感情,就从来没有也不可能有人对真理的追求”。由此可以看出,人的非理性因素是人的主体性发挥的催化剂和激素,如果没有非理性因素的推动、激活和引发,主体即使有再大的认识和实践能力,也难以发挥出来。因此,主体性教育认为,非理性因素的发展是学生主体性发展的重要内容,没有非理性因素的发展,学生主体性的发展就是不全面的。为此,教育不仅要造就一代牢固掌握现代科学文化知识和智力高度发达的新人,而且还要重视培养学生的情感、意志、灵感、信念直觉等非理性因素,即塑造学生的主体人格。这就要求我们在教育活动中,应创设一种轻松、民主、自由的教育环境,用“晓之以理、动之以情”的情理交融的教育方法,使学生在接受知识和发展智力的过程中,也逐步培养出独立、完满的主体人格。

谈到这里,也许有人会问,过去我们倡导全面发展教育,今天又大力提倡主体性教育,那么这两种教育到底是一种什么关系呢?我们认为,主体性教育与全面发展教育既有区别,又有联系,主要表现在以下两个方面:首先,主体性发展是人的全面发展的核心。人的发展是一个由他律走向自律,即依赖性日益减弱,主体性日益强化,不断地扩大对现实的自由度的过程。自主性、能动性和创造性是人的各种潜能中最重要、也是最高层次的潜能,

教育只有在尊重学生的主体性的基础上,唤醒、激发学生的主体意识,培养学生的主体能力和主体人格,才会使学生实现由自在的主体向自为主体的转变,才会使其积极参与自身的发展与建构,丰富、和谐的主体性才有形成之可能。可以这样说,学生主体性的发展正是他们作为主体参与自身全面发展的基础和前提,没有主体性的发展,学生的全面发展就无从谈起;另一方面,主体性教育是全面发展教育的现实化道路。如果说全面发展教育是一种教育理想的话,那么主体性教育则是这种教育理想的现实化状态和现实道路,全面发展教育与主体性教育类似于理想与现实的关系。我们应该清醒地认识到,我国尚处于社会主义的初级阶段,当前社会生产力的发展还没有(恐怕将来也不可能有)为人的全面发展提供适宜的外部环境和条件而使之成为可能。毫无疑问,人的全面发展作为我们理想中的追求目标和奋斗方向,当然应当给予足够的研究,但不能讲得过滥过空。我们认为,致力于探讨现实条件下的人的发展问题,或许是一项更有必要和更有意义的工作。因此,根据当前社会的实际情况和条件,把人的全面发展作为教育的培养目标是很不现实的,其结果只会使培养目标落空,也容易引起人们理解上的偏差,这在客观上要求我们在确立现阶段的教育目标时,应在一个更深的理论层次上来把握学生身心发展的实质,找准理论分析的着眼点,这才不至于在实践中被歪曲和庸俗化。如果把全面发展加以比较符合实际和现实的限制性的说明,那就自然要落实到人的主体性发展上来。现阶段的人的主体性发展,从历史联系的角度看,它是向着人的全面发展目标运动中的一个承上启下的必要环节,是人的全面发展在当前的现实化状态和现实化道路。

(张天宝)

试论主体性教育的过程观

主体性教育作为一种新的思想和理论,既是培养人的教育规律使然,又是当今社会的价值取向使然。从静态上看,主体性教育是主体实现其目的的一种手段;从动态上看,它是一种特殊的认识和实践活动过程。在对主体性教育的目的进行探索之后,接下来的工作便是对主体性教育过程的探讨了。

(一)提倡主体性教育,是社会主义现代化建设的现实需要

改革和现代化是世界性潮流。在西方国家,工业、农业的现代化带来了较高级别的物质文明,但这种物质现代化同时也带来了人的主体性失落、人格分裂和个性丧失,使人成为片面的人、畸形的人、异化的人。唤醒人的主体性,被看做是摆脱现代西方文明困境的惟一出路,在一些长期致力于现代化探索的发展中国家,开始时曾天真地认为,只要从国外引进作为现代化最显著标志的科学技术,移植先进国家卓有成效的工业管理方法、政府机构形式、教育制度以至全部课程内容,就足以使他们跻身于现代化国家的行列之中,但无情的事实打破了他们的幻想。在经过一场阵痛和磨难之后,人们才逐渐认识到,现代的技术设备、完善的管理制度和管理方法,本身只是形式,只是躯壳,仅仅是照搬国外的现代化

模式,而本国国民缺乏赋予这种模式以真实生命力的现代精神基础,“如果执行和运用着这些现代制度的人,自身还没有从心理、思想、态度和行为方式上都经历一个向现代化的转变,失败和畸形发展的悲剧结局是不可避免的”。那些先进的现代制度要获得成功和取得预期的效果,必须依赖于运用它们的人的现代人格、现代品质。由此可见,人的现代化是一个国家实现现代化所必不可少的因素,它是现代化制度与经济赖以长期发展并取得成功的先决条件,而不是国家现代化过程结束后的副产品。如果不首先实现人的现代化,无论这个国家引进了多么先进的经济制度和管理方法,也无论它如何效仿最现代的政治体制和行政管理制度,这个国家的现代化都只是徒有虚名,只是人们的一厢情愿而已,这也正如法国学者让·莫内所说,现代化需先化人后化物。现代化作为一个历史范畴,它有3个基本层次,即物质层面(表层)的现代化、制度层面(中层)的现代化和观念行为层面(深层)的现代化,其中人的现代化是核心和关键。特别是我国当前正处于由计划经济体制向市场经济体制过渡的转型时期,正处于一个伟大的变革时代,同历史上任何一次伟大的变革必然要突出人的问题一样,人的问题一直伴随着我们改革的进程……人和人的主体性问题再次成为当今时代精神的精华——真正的哲学主题。一方面,社会主义市场经济体制建设是一项系统工程,它包括制度建设、体制建设、组织建设和人的建设等,而人的建设则是其中一项基础工程。人是社会主义市场经济体制建设的主体,社会主义市场经济体制是通过人来建设、运作和发挥作用的。人的素质如何,直接影响着社会主义市场经济体制的状况,“社会主义市场经济体制的建立和现代化的实现,最终取决于国民素质的提高和人才的培养”。另一方面,社会主义市场经济体制建设也必将引起我国整个社会生活的深刻变革,其中人的变化将是最根本的变化。人的变化包括很多内容和方面,而就我国的历史和现实情况来说,核心问题就是解放个人,增强人的主体意识,培植个人主体性,因为这是我们当前最为需要但又甚为缺乏的。而社会主义市场经济从某种意义上讲是一种以个人为本位的自主性经济,它要求把从事经济活动的个人从对指令性计划、行政命令和长官意志的人格依附中解放出来,使其独立走向市场,并成为经济运营的自主的主体。教育要适应社会主义市场经济体制建设的这种迫切需要,就必须自觉地以培育受教育者的主体性为目标,把他们培养成为具有强烈的主体意识、自主自立的精神、坚强的意志和奋斗精神及敢于创新、百折不挠、不断追求新知且能独立思考的社会主义事业的建设者和接班人。否则,教育为社会主义现代化建设服务就会成为一句空话。

(二) 提倡主体性教育,是对传统教育反思的结果

时代呼唤着人的主体性,人们也殷切期望教育能弘扬人的主体性,以适应当前社会发展的需要。然而长期以来,我国教育界由于受传统教育思想的束缚,对人的价值和地位问题的重视是不够的。在教育目的的价值取向上,把社会价值和个人价值人为地对立起来,并过分注重教育适应社会的价值而忽视教育促进个人发展的价值,当社会价值和育人价值发生矛盾和冲突时,一味以牺牲育人价值为代价去迎合社会的需要,导致教育“目中无人”,不重视人在教育中的主体地位,盲目地急功近利地跟在社会要求的后面跑。随着形势的变化,时而重其政治价值,强调为政治和阶级斗争服务,培养“政治人”;时而又重其经济价值,强调为经济发展服务,培养“经济人”,而唯独不考虑教育的育人价值。在教育过程中,仅仅把学生当做教育的对象和客体,重教师而不重学生,重传授而不重探索,重管教而

不重自觉,重统一而不重多样,片面强调学生受动的一面,抹杀了能动的一面,压抑了学生在教育过程的主动性、积极性和创造性,也束缚了学生主体性的发展,这与我国社会主义现代化建设所需要的人才要求相距甚远。众所周知,教育是一种培养人的社会实践活动,这是教育的质的规定性,也是教育区别于其他事物的根本特征。教育之所以为教育,全赖于此。教育除了与各种社会现象(如生产力、政治经济制度及哲学思想、道德观念、宗教、文学、艺术等)有着密切的联系外,还有其自身的特点和规律,具有相对的独立性——即将人类社会积累起来的科学文化知识、道德规范和价值观念传授给儿童个体,培育和发展他们的主体性,使之成为能动的社会主体或主人。但在过去相当长的时期内,人们对这一点的认识并不明确,只是简单地认为教育应遵循社会发展规律和儿童身心发展规律,热衷于从教育与外部事物的关系上而不是从教育内部来阐述教育的规律与特点。我国有学者明确指出,社会发展规律与儿童身心发展规律是教育必须遵循的两个基本规律,也是教育赖以进行的基础、依据和方向,但这两个规律只能说是教育的外部规律,而不能说是教育的内部规律,所谓教育的基本规律,实质上是受教育者主体性培育的规律,是教育者有目的地引导受教育者掌握人类的基本知识,经过领悟与运用,内化与外化,促进个体社会化、主体性提高,成为社会发展的后继者,实现人类文明对个体的传递和个体对社会生活的参与。也就是说,在人的发展与社会发展的关系中,教育处于一种中介转化的地位,通过教育把人类积累起来的精神财富转化为受教育者个体的智慧和才能,以最大限度地开发他们的身心潜能为己任,增强其主体意识,发展主体能力,在此基础上把受教育者培养成为推动社会发展与进步的主体。本世纪80年代期间,哲学界在经历了本体论哲学、认识论哲学、实践论哲学等几个发展阶段之后,进入了研究人的哲学的新阶段。受此影响,“人的问题”也逐渐成为教育理论研究的中心课题。人们开始认识到,人的问题才是教育的核心问题。人是教育最基本的着眼点,满足人自身生活、发展的需要,促进人的自由、全面的发展是教育的最高目的。教育应把人作为社会主体来培养,而不是把人当做社会的被动客体来塑造。无论外界对教育提出的要求多么高、多么新、多么强烈,都得服从教育自身的规律。否则,教育也就失去了存在的价值。由此不难看出,教育只有坚持育人这一根本宗旨,立足于培养学生的自我教育、自我发展、自我完善和自我批判的能力,使之成为面向社会的积极能动的主体,推动社会的进步,才能真正把握住适应社会发展与适应个体发展之间的“度”。

(三)提倡主体性教育,也是对国际性教育改革趋势的回应

自20世纪50年代中后期,全世界迎来了一个教育思想大变革的时代,其发端是现代社会对人的基本素质(尤其是人的主体性素质)提出了更高的要求,而原有的旧的教育思想却无法适应现代社会发展的需要,于是促使人们以新的观念、新的方法反思历史并变革现实,在世界范围内涌现出一批代表了现代教育思想的流派和学说,如布鲁纳的“学科结构”与“发现法”原理、布鲁姆的“掌握学习”理论、赞科夫的“教学与发展”实验、瓦根舍因的“范例教学”理论、洛扎诺夫的“暗示教学”思想等等。这些教育思想观点和理论学说虽然在理论基础和侧重点上有所不同,但在促进学生主体性发展上却有许多惊人的相似之处,他们无不是把发展学生的自主性、能动性、创造性,促进教育教学过程的民主化和个性化放在中心地位的。在国家主义精神根深蒂固的日本亦不例外,自20世纪80年代以来,日本

临时教育审议会接连发表了4个关于教育改革的咨询报告,在第四次报告(终结报告)中明确指出:“本次教育改革最重要的是铲除迄今我国教育根深蒂固的弊病——划一性、僵硬性、封闭性,确立个人尊严、个性尊重、自由和纪律、自我负责的原则,即‘重视个性的原则’。我们必须对照‘重视个性的原则’,从根本上重新认识教育的内容、方法、制度、政策等整个教育领域”,同时在新教学大纲中把原有的“为和平的国际社会作出贡献的日本人”改为“为和平的国际社会作出贡献的具有主体意识的日本人”。几乎与此同时,前苏联的一批教育改革家也提出了“合作教育学”的思想,主张“个性的民主化”,即“个人的一切才能和精神力量的发展和解放”。他们认为,个性的自由发展是我们的目标,“合作教育学应该成为个性发展的教育学,而不仅仅是智力发展的教育学”,“共产主义教育的目的——就是要培养鲜明的、刚强的、创造性的、为崇高理想所鼓舞而热情奋发的个性”。这些共同的发展趋势,反映出尽管世界各国因国情不同,可以从不同的立场、观点和方法上着眼用力,但教育规律是绝对的,殊途同归而统一于绝对的教育规律之下,这也是教育研究发展的必然。

综上所述,在20世纪即将成为历史、21世纪的曙光已依稀可见的世纪之交,广大教育工作者不能不怀着一种神圣的历史感和责任感,在反思社会现代化的需要和过去教育功过得失的基础上,用理性来把握今天和未来的教育,正确选择教育的价值取向,自觉地以弘扬学生的主体性作为当代教育的主题,重视培养和发展学生的主体性,从而使他们成为有进取意识和创造精神的社会主体。

二

学生主体性的发展离不开现实的教育,教育活动的方方面面都与学生主体性的发展息息相关。主体性教育过程的实质就是教育者借助于一定的教育手段和方法,将人类的优秀文化科学知识和经验转化为受教育者的品德、才能和智慧,从而将社会的精神财富内化为学生主体性素质的过程。

(一)主体性教育:塑造和建构学生主体、发展学生主体性的过程

主体性教育作为一种培育和发展受教育者的主体性的社会实践活动,必然有相应的起点和终点。在这一过程中,社会的要求是方向,它制约着主体性教育的性质;受教育者的现实的身心发展水平是出发点,它制约着主体性教育目的确定、内容的组织及方式的选择与运用;把受教育者培养成为自身发展的主体和社会历史活动的主体,则是主体性教育的归宿。

主体性教育的目的包括近期目的和远期目的。近期目的是指在教育过程中,通过增强学生的主体意识、发展学生的主体能力、塑造学生的主体人格,培育和提高学生在教育中的能动性、自主性和创造性,使他们具有自我教育、自我管理和自我完善的能力,从而成为教育活动的主体和自身发展的主体;远期目的则是指通过弘扬人在社会发展中的能动作用,把学生培养成为社会历史活动的主体。众所周知,学生主体性的发展、提高是一个由低级向高级、由量变到质变的连续不断的发展过程。教育过程中的学生,特别是低年级小学生正处于生长发育的关键期,主体意识比较淡薄,主体性素质和能力较匮乏,缺乏自我学习、自我教育、自我管理的能力,带有很大的盲目性和被动性,从严格意义上来讲,他们还只是一个不成熟的主体(或曰“潜在主体”)。但教育过程中学生的最大特征就是蕴含着丰富的发展潜能,在各种内、外因素的相互作用下面逐步变为现实。从“潜在”不断地、永远地

向现实转变,也是学生主体性发展的实质。在这一过程中,教师应积极创设机会和条件,调动学生学习的自主性、能动性和创造性,培养他们自我教育、自我发展的能力,实现从依赖教师到能够独立、自主地学习,成为教育活动和自身发展的主体;同时在此基础上,着眼于把学生培养成为社会历史活动的主体,使他们成为自然界的主人、社会的主人,从而促进社会的发展、进步与解放。

(二)主体性教育:理性教育和非理性教育相统一的过程

传统教育在科学主义理念支配下,往往桎梏于理性目的,过分强调感知觉、概念、判断、推理及逻辑认识 and 实践能力等理性因素的作用,而忽视了情感、意志、直觉、灵感、需要、信念等非理性因素的存在,把学生的智力和人格看做是毫不相干的两件东西,导致了智力与人格的脱离,也不利于培养学生的主体性。究其实质,这种教育基本上是一种唯理性的教育模式。不可否认,以传授理性知识、培养和发展理性能力为特征的理性教育,它在开发人的认识潜能、帮助人们发现客观世界的规律、合理而有效地进行认识和实践活动及推动科技进步、生产力发展等方面具有不可忽视的作用。但是,理性教育却并非无所不能。历史发展到今天,唯理性教育的局限性已日益明显地暴露在人们面前:重理性知识的传授轻感性经验的积累,重理智控制轻情感沟通,重科学程序轻灵活变通。这也决定了仅仅靠理性教育是难以培养出主体性充分发展的个体的。马克思早就指出,人类掌握世界的方式不是单一的,他认为“……头脑用它所专有的方式掌握世界,而这种方式不同于对世界的艺术的、宗教的、实践——精神的掌握”。这句话告诉我们,理性与非理性是一个问题的两个方面,因为艺术掌握世界靠的是直觉、情感、意志,而宗教掌握世界靠的是信仰(在信仰中,想象与情感又起着重要的作用)。

现代社会出现的种种问题表明,纯粹的理性与纯粹的非理性都不足以使人类摆脱生存和发展中的困境,不足以使人类获得幸福美好的生活。对于广大教育工作者来说,应顺应时代发展的客观要求,自觉地推进理性主义和非理性主义的融合。近几年,西方心理学界提出了“情绪商”这一概念,他们认为,一个人能否成才,智商因素仅占20%,而人们调节情绪、控制情绪的能力及抓住机遇的能力等情绪因素(即“情绪商”)则具有更重要的作用。事实上,学生的主体结构可划分认知结构和人格结构两个层面,其中认知结构构成了主体的理性图景,人格结构则构成了主体的非理性图景。对学生的学习过程而言,也是一个理性因素与非理性因素相互作用、统一发展的过程。由于非理性因素是根植于学生主体自身的需要、利益之中的,它能以其独特的功能和潜在的形式推动、调节着学生的各种认识活动及行为方式,使认识和实践活动体现着他们的主观意向和理想追求,从而深刻地影响着受教育者的主体性发展,其作用主要表现在以下几个方面:①动力作用。情感、意志等非理性因素能对学生主体认识的指向性、积极性产生影响,对认识活动具有激活、推动作用。饱满的热情、坚韧的意志、坚定的信念可以使学生始终处于一种积极的、能动的状态之中,从而推动着学习活动的进程和学习目标的实现;②选择作用。在教育活动中,学生为什么作出这种选择而不作出那种选择,为什么选此而不选彼,这在很大程度上取决于学生主体选择的价值取向,而人的需要、兴趣、情感、信念等非理性因素恰恰是衡量这种价值观和价值标准的内在尺度。当某一事物符合或能够满足学生的某种需要时,学生才会产生积极肯定的情感体验,并把它作为学习活动的对象。反之,学生就会产生消极的情感体验,从而

疏远、躲避甚至拒绝它;③诱导作用。强烈的好奇心、浓厚的兴趣和高涨的激情可以诱导学生的想象力和创造性思维得以充分发挥,从而推动着认识过程向更高的层次发展。赞科夫认为,“教学法一旦触及学生的情感和意志领域,触及学生的精神需要,这种教学法就能发挥高度有效的作用”。苏霍姆林斯基也指出,教学应使学生从中产生发现的惊奇、自豪、满足求知欲的愉快和创造的欢乐等各种情感体验,从而使学生带着高涨的、激动的情绪进行学习和思考,使教学成为一个充满活力和激情的活动。在教育过程中,既有非理性因素影响理性因素的一面,也有理性因素影响非理性因素的一面,理性认识之中渗透着非理性因素,非理性中又渗透着理性因素,这就要求我们必须扬弃传统的“理性教育模式”,代之以“理性与非理性互补的教育模式”,既要采取以理服人、提高认识能力的方式,也要采取以情动人、提高思想感情和修养水平的方式,使两者互为条件、相互支持、相得益彰,从理性和非理性两个方面来促进学生主体性的和谐发展。可以这样说,历史上截然对立的理性教育与非理性教育将在主体性教育中得到完满的结合。

(三)主体性教育:教师引导下的学生独立学习和自主活动的过程

从哲学的角度来看,活动是人的存在和发展的惟一可能的方式。活动虽然不是马克思主义哲学中的新课题,但在当前条件下,由于现代心理学、认识论的发展,由于人的主体因素的作用在现代社会和现代文化发展中的增强,对于活动问题的研究正日渐引起人们的重视。在哲学中,人的活动即主体的活动,是个体自觉地与客体(活动对象)发生相互作用的过程。人只有通过活动,才能对客观世界发生作用,才能主动地去认识和改造客观现实,并在这一过程中,改造、发展、完善人本身。可以这样说,活动是个体主体性发展的决定性因素。从心理学的角度来看,当代心理学领域发生的一大变化是活动在心理发展中的作用越来越受到重视,这主要是由于受到了皮亚杰以及前苏联的维果茨基、列昂捷夫、鲁宾斯坦等人研究成果影响的结果。列昂捷夫认为,活动和心理是不可分的,“活动不论其形式如何,乃是心理科学研究的对象”。他指出,由于行为主义摒弃了主体的活动过程,因而其S—R模式难以解决复杂的心理过程,在S与R之间必须加上中间环节,这就是活动,并在活动中体现着主客体的相互作用(即内化与外化)。在此基础上,他创立了活动心理学理论,其基本观点是:人的心理发展是在他完成某种活动的过程中实现的,也就是说,人是在活动过程中通过掌握社会历史文化经验促进心理发展的。以个体自身的发展为目的的活动是一种特殊类型的活动,其实质是个体对社会能力的“占有”与“再现”。个体正是通过“再现”人类的社会历史活动,去“占有”具有独特形态的活动成果,将它变为自己的“私有财产”,从而促进自身的发展。皮亚杰则以其杰出的研究证明了儿童的思维发展是儿童一系列不同水平活动内化的结果,从而证明了活动在儿童思维和认识发展中具有决定性的意义。特别值得一提的是皮亚杰对活动概念的解释,他认为活动可以包括儿童从出生后最初的吮吸、抓握动作到后来的复杂的思维活动,即儿童发展过程中一切外显和内隐的活动。儿童发展的早期是以实物性活动为特征,晚期则以内隐的思维活动为特征的,正是这些活动构成了他们智力和认识发展的内在机制。活动之所以在个体主体性发展中起决定作用,是由其独特的功能决定的:第一,活动可以使个人的既有素质和所处的社会环境成为主体性发展的现实因素,使人的主体性在个人的既有素质与社会环境的相互作用中获得发展。列昂捷夫认为,人的主体性的现实基础“不在他原有的遗传程序表中,不在他的天

赋素质和欲望的深处,甚至也不在他后天获得的熟练程度、知识和技能包括职业技能中,而在借助知识和技能实现的活动的系统当中”。同样,个人所处的社会环境也只有成为活动的一个要素即成为个人活动客体(对象)时才会对个体主体性发展起现实的作用。在活动与环境对人的主体发展的关系上,美国心理学家班杜拉有一段精辟的论述:“在很大程度上,环境只是一种潜能,它只能通过适当的行动才能使这种潜能成为现实,环境并不具有必然会影响个人的固定属性……如果人们不能选择和阅读书籍,那么,这些书籍就不会影响他们。行为可以部分地决定许多潜在环境影响中哪些能起作用,以及以什么方式起作用……实际的环境取决于他们的作为……行为可能创造出环境条件,并且调节着对环境的影响。”第二,自由自觉的活动是人的最高需要,活动能够为个体主体性的发展提供满足需要的对象。个体的多种需要,无论是肉体的还是精神的,都是在活动中得到满足的。从根本上说,个体的活动就是力求实现对需要的满足的过程。如果个体没有对满足的需要,就会失去活动的动力,就会削弱个体活动的主动性和能动性的水准。个体在活动过程中满足了一种需要后,就会通过新的活动来满足新的需要,从而不断推动自身主体性的发展;第三,活动最有利于培养和发挥个体的自主性、能动性和创造性。在活动过程中,个体对活动客体、活动手段、方式的选择,活动目的、步骤、计划的确定,活动诸环节之间的调节,活动过程的控制,无不需个体自主性、能动性和创造性的参与;第四,活动是个体的各种潜能和力量的展示方式。个体的活动是其潜能和潜在力量的转换器,也是他们各种新需要和新能力的再生器。个体通过活动可以不断地感受到外界对他的各种要求,一旦这些要求被内化,新的需要就会产生,这是个体潜能的贮藏形式。随着活动的继续进行和深化,个体的潜在力量会逐渐被开掘,由萌芽、发展到成熟,从而转化为现实的力量和新的能力。

既然活动是影响学生主体性发展的决定性因素,教育作为一种有目的地培养人的活动,要有效地促进学生主体性的发展。就不能不重视学生在教育过程中的各种活动,“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”。由此可以看出,教育目的的实现和教育任务的完成,必须借助于学生的活动才能成为可能,离开了学生的学习活动,教育的目的必然会落空。明确活动是影响学生主体性发展的决定性因素,明确学生的主体性是在活动中、通过活动而实现发展的,这也为教育在学生主体性发展中的主导作用的发挥指明了方向,这在客观上要求教育要有效地促进学生主体性的发展并起到应有的主导作用,就必须根据一定社会的要求和学生主体性发展的规律,开展有利于学生主体性发展的各种教育活动,并加以有效的规范、科学的组织和正确的引导,从而为学生主体性的发展提供机会、创造条件。否则,如果“没有学生的主体活动,不精心设计和科学组织各种教育活动,学生的发展就会落空,教育在人的发展中的主导作用就只能是一个良好的愿望”。

三

主体性教育理论是依据马克思主义的历史唯物主义,对社会、教育与人的发展作了历史和现状的分析而提出的。纵观历史发展,可以说社会的发展、教育的演进,总是在促进人的主体性的提高。哲学家高清海先生在分析主体呼唤的历史根据和时代内涵时指出,集群主体、个人主体和类主体是人作为主体的三种历史形态,起初人只能以群体方式发挥主体性,最先形成的是集群主体,随着个人走向独立才会形成个人主体,作为最高统一性的类

主体则只能形成在这一切之后。就人类所处的时代来说,集群主体的意识已基本上属于历史的过去,以个人为主体本位的发展也已暴露出大量的矛盾,人们关注的是如何进一步发展类主体的问题。但是,回到我们的现状,情况则有所不同了,我们必须如实地承认我们的落后,这种落后主要地是表现在人的发展的落后状态。个人作为主体的特性被禁锢,得不到自由的发展,这应该看做是我国社会长期停滞、发展缓慢的主要原因。而对这样的人的状态,我们的迫切任务理所当然地应该是首先去解放个人,培植具有充分活力的个人主体,这应当是毫无疑问的,这也是越不过的历史阶段。人的类本性是以无限丰富的个体为内容的普遍人性,它必须以个人的独立性为前提,只能是独立个人发展的结果。我们认为,这一观点对教育而言同样适用。针对我国目前的国情和现状,现代主体性教育理应强调培植独立的个人主体。调动与提高受教育者的自主性、能动性和创造性等个人主体性,应当是当代主体性教育的主题,这也是主体性教育不可逾越的必经阶段。当然,我们这里所说的个人主体性是与社会同向的个人主体性(或曰“建设的主体性”),而不是相反(即与社会反向的主体性或“破坏的主体性”)。随着社会的发展与历史进步,当一定历史阶段的个人主体性发展达到较高水平时,以培植个人主体为主题的主体性教育也将逐步让位于以发展类主体为主要任务的主体性教育,这既是社会历史进步的客观要求,也是主体性教育发展的逻辑必然。

(张天宝)

学生的主体性及其基本特征

—

作为哲学范畴的主体,有本体论和认识论两种含义。本体论意义上的主体是指属性、关系、状态、运动变化等的基质、载体和承担者,近似于哲学的“实体”或“本体”概念。如古希腊哲学家亚里士多德在其《范畴篇》中指出,个体是作为“这个”的存在,也就是“实体”,它是性质、状态、关系、活动等的基质和主体,而性质、状态、关系、活动是从属于基质和主体的。在这个意义上,只有本体才是主体,而主体也就是本体。很显然,本体论意义上的主体并不是同客体相对应、相关联的主体。认识论意义上的主体,则是指认识活动和实践活动的承担者,是与认识和实践的客体相对应、相关联而获得其规定性的,具体来讲就是指从事认识和实践的人(包括个体、社会集团以至整个人类)。从这里我们可以看出,认识论意义上的主体,只能是从从事认识和实践活动的现实的人,并总是相对于认识的客体而言的。

在马克思主义哲学里,人的主体地位和主体性不是一个本体论概念,不是从人自身的孤立状态和人所具有的一般特性来说的,而是一个认识论(包括活动论)命题,是指人作为主体在对象性活动中相对于活动客体所处的态势而表现出的功能特性。我们认为,人的主体性与人性、主体的属性并不是同一概念,它们之间既有区别又有联系。人的主体性与人性的区别根源于主体和人的不同,“主体和人是就不同方面而言的,前者主要是从活动方