



教育的视界

The Horizon of Education

肖川 著



岳麓书社

肖川 著

教育的视界

The Horizon of Education

岳麓书社

图书在版编目(CIP)数据

教育的视界 / 肖川著. —长沙: 岳麓书社, 2002

ISBN 7-80665-221-3

I. 教... II. 肖... III. 教育—文集 IV. G4-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 076107 号

责任编辑 刘 果

封面设计 黄 朝

教育的视界

肖川 著

岳麓书社出版发行(长沙市新民路 10 号)

湖南省新华书店经销 湖南省教育印刷厂印刷

2003 年 1 月第 1 版第 1 次印刷

开本: 787×1092 毫米 1/16 印张: 13.5

字数: 185 千字 印数: 1-20,000

ISBN 7-80665-221-3

G·280 定价: 28.00 元

如有印装质量问题 请与承印厂调换

厂址: 长沙市青园路 6 号 邮编: 410004

本社邮购电话: 0731-8885616 邮编: 410006

序

成有信

肖川的学术论文集《教育的视界》由岳麓书社出版,我感到由衷的高兴。岳麓书社是国内一家很有品位的出版社,在华人知识界有着广泛的影响和良好的声誉。肖川的教育随笔集《教育的理想与信念》于几个月前由岳麓书社出版,印制精良,装帧典雅,光看封面设计,就有一种阅读的冲动。这在业已出版的教育类书籍中还是不多见的。相信《教育的视界》一书,也会有同样的效果。

当然,书最重要的还在于内容。肖川的文字功夫好,表达凝练而雅致,读过他文章和著作的读者,大概都不难认可这一评价。更重要的是,他视野开阔,对教育的关注,完整而又独特。贯穿他全部思想的是人性、人道与人文,是对人的价值与尊严的自觉守护,是对具有“自由之意志,独立之人格”的人的深切的呼唤。

这本论文集其实也是肖川的自选集。本论文集收录的论文,相信对于读者于教育有更丰富的理解不无裨益。肖川是新时期以来最早关注教育与文化问题的学者之一,20世纪80年代晚期,他就完成了处女作《教育与文化》;随后他将目光投向人道主义与教育的民主化,研究创新教育,关注全球化背景下的中国教育,聚焦于教学与交往,极力倡导主体性道德人格教育;目前他又将视点投向生命教育、课程改革与课堂教学。可以说,从宏观到微观,步步深入,展示着旺盛的学术生命力。我作为作者攻读博士学位时的导师,感到十分的欣慰。

在文章中,对诸多的问题的论述,作者都有着精辟的见解。“创新教育与个性教育在精神实质上应该说是潜相交通、互为因果的,换一个角度来说,创新教育只有以个性教育为依凭、为底蕴,才有可能防止将创新教育窄化、浅化和庸俗化。”(《论创新教育》)作者没有停留在对创新教育技术层面的理解,而是站在哲学的高度提出创新教育是教育价

值的重新定位;他对教育的理解也是富有原创性的。他指出:“教育的真义就是价值引导与自主建构的统一。奠基于价值引导与自主建构相统一的教育,从学生的成长过程来说,是精神的唤醒、潜能的显发、内心的敞亮、主体性的弘扬与独特性的彰显;从师生共同活动的角度来说,是经验的共享、视界的融合与灵魂的感召。”(《教育的真义:价值引导与自主建构》)他提出要警惕“超强社会化”,总结出办好一所学校的观念、措施与方法,论述大学的使命等等,在今天都有着特别的现实意义。

这丝毫不意味着他对问题的看法和见解都是正确的、无可辩驳的,我们之间就常有争议。好在在学术问题上我们信奉“只有一种观点的学术,是窒息了的学术;没有争论的学术,是死亡了的学术”。我们深信学术的生命力和魅力就在于不同观点间的切磋和辩驳。在学术研究上,与众口一词、千人一面相比,我们更倾向于选择各抒己见,畅所欲言。

“文者,天下之公器也,非慷慨磊落之人不可为之。”我与肖川有近20年的密切交往,对他有较为深入的了解。他是一位勤奋努力的青年学者,有较为深厚和扎实的马克思主义的理论根底,对于中国传统文化和现代西方哲学也都有较为丰富的积累,这在年轻学者中是难能可贵的。特别是他勤于思考、勇于探索、求真务实的品质,给我留下了深刻的印象。我祝愿他在学术研究的道路上,再接再厉,取得更为丰硕的成果。是为序。

作者自序

奉献在读者面前的是我十多年来潜心教育理论研究的学术论文集。我之所以决意来编辑出版这部论文集,是因为在我的学习以及和教育学界和教育业界同仁的交往中,渐渐地对“教育意味着什么”、“什么是良好的教育”、“如何创办有效的学校”等等有了一点点心得和体会。我急于拿来和大家分享。虽然于我难免“急功近利”之嫌,好在有道是“文章千古事,得失寸心知”。况且,抛砖引玉也不无价值。

另一个原因是,几个月前,我在岳麓书社出版的教育随笔集《教育的理想与信念》,承蒙广大读者的厚爱,在短短4个月的时间内,3次重印,印数已逾6万。不是靠着行政命令,也没有商业炒作,能有如此的印数,说明教育实践界对于理论的渴求。教育随笔由于文体的缘故,大多是有感而发,没有能够充分地展开。本论文集也就正好可以与《教育的理想与信念》相互呼应,相互补充。

近年来,我与全国各地教育系统的领导、校长和教师有广泛的交往。他们诸多优秀的品质和对理论的渴盼,都给了我丰富而深刻的感受。关注教育实践,服务广大教师,就成了我的志趣和追求。实践是推动理论发展的根本动力,理论必须要由实践赋予活力。实践对理论发展的强有力的推动的一个重要方面是表现为新的问题的提出。马克思说,“问题就是公开的,无畏的,左右一切个人的时代声音。问题就是时代的口号,是它表现自己精神状态的最实际的呼声”。问题本身又是事物在运动、变化和发展过程中暴露出来的,它根源于每个时代所特有的基本矛盾。“每个原理都有其出现的世纪。”(马克思)《教育的视界》所选都是与教育实践有比较密切的关系的论文,它试图为广大教育实践工作者提供一个看待和思考教育问题的视界和一些思想资源。

我期待着从每一个认真探索和执着追求的同仁那里汲取智慧和力量。

序 ►1

作者自序 ►1

教育的真义:价值引导与自主建构 ►1

教育的真义就是价值引导与自主建构的统一。为此,我们必须摒弃灌输,关注学生的生活世界,正视价值冲突,重视学生的自主活动与交往。

论教育的人类学基础 ►7

人的“未特定化”及人的潜能使人具有可教育性。人还有对教育的需要性。

教育与生产劳动相结合的模式与意义 ►17

教育与生产劳动相结合是教育基本原理的最核心、最根本的问题之一,教劳结合可以改变教育性质、教育结构、学习方法甚至教育目标,有助于新型社会的诞生。

现代教育面临的挑战和对策 ►27

人类面临的种种问题,从不同层面、不同程度对教育提出了挑战。教育要适应“学会关心”的时代要求。教育要面向未来。

现代化教育的基本特征 ►36

现代教育强调教育与社会生活实践的有机结合,它是一个多样的、开放的系统,是立体的教育,具有革命性、创造性、灵活性和个性化的特征。

人道主义、教育民主化与教育主体性 ►41

教育是培养、造就人才的事业,它赋予人以生存、发展和享受的能力。从这个意义上讲,教育本质上是一种人道主义的事业。当今世界范围内的教育民主化的努力与我国教育理论界教育主体性的呼声,都是对教育中人道主义的弘扬。

“个性教育·人格教育·主体性教育”辨析 ►50

个性教育着眼于个体独特的内在潜能和资质的唤醒、显发和弘扬,人格教育则着

目 录

CONTENTS

眼于个体的社会自我的生成与塑造,而主体性教育其着力点在于学生独立性、自主性的培养。

主体性道德人格教育的概念与特征 ▶57

个体人格尊严的确立和对个人自主选择的尊重既是道德教育的目标,也是道德教育得以有效进行的前提。

“人性向善”:主体性道德人格教育的价值预设 ▶64

倘若不把“人性向善”作为主体性道德人格教育的价值预设,主体性道德人格教育就没有可能,就在理论上为灌输、外铄留下了地盘。

个人自由发展与主体性道德人格教育 ▶76

主体性道德人格的确立是现时代个人自由全面发展的核心。

市场经济呼唤主体性道德人格教育 ▶85

市场经济为个体的主体性道德人格的生成既提供了必要,又提供了可能,它呼唤、催生、显发和弘扬主体性道德人格教育。

论主体性道德人格教育对人的物化的抗拒 ▶92

市场经济对人的物化的诱迫,体现着主体性道德人格教育对人的物化抗拒的必要性。

主体性道德人格教育的目标 ▶98

目标Ⅰ:提升学生的需要层次;目标Ⅱ:培养学生理性的、自主性的道德判断和道德选择能力;目标Ⅲ:引导学生形成普遍化的道德。

主体性道德人格教育目标建构的依据 ▶106

主体性道德人格教育的目标建构有着哲学人道主义的思想基础,也有着广泛的社会基础,同时还有着人类学和人本主义心理学的基础。

建构主义与道德教育中的灌输 ▶116

道德学习也是一个积极主动的建构过程,应该从目的、内容和方法三个层次来全面地理解灌输。灌输是与道德的真义相背离的,因而是对人的自由、尊严、个体主动性以及理智能力的蔑视甚至践踏。

道德教育必须关照学生的生活世界 ▶126

只有在学生的生活世界中,在学生内心世界的价值冲突中,才真正蕴藏着宝贵的教育时机,才能真正开掘出学生道德人格生成与确立的源头活水。

论创新教育 ▶135

创新教育是素质教育的具体化和深化;它力图改造知识教育——从内容到方法,从时机到效果;它与个性教育教育有共通之处,但不能把创新教育简单理解为创造技能教育。

“超强社会化”的成因及其危害 ▶144

所谓“超强社会化”,即过于强大的“超我”对于“本我”的过度压抑,使得“自我”变得怯懦和委琐。它的消极后果一是消解独特性,压抑创造性,进而泯灭个性,二是造成人格的分裂,使人具有过强的“社会适应力”。

论教学目标 ▶149

培养学生健康丰富的个性,切入并丰富学生的经验系统,帮助学生建构人类知识的完整图景,提高学生的需要层次,这一教学的目标体系是针对教学的共同目标提出来的。

论教学与交往 ▶158

在教学中交往具有意义的自足性。它源于人的精神需要。交往实际上构成了学生的智力背景,并使学生真正地涉入到由不同个性和视界所构成的“精神场”。

办好一所学校的观念、措施与方法 ▶167

为办好一批高品位的学校,我们要明确培养目标,努力形成特色;要依靠教师,建

立团队意识;要加强教师培训,提高教师素质;要赢得学生的理解和信任;要努力取得学生家长的支持和配合;要重视校园文化的建设。

大学的理想和使命 ▶174

真正的大学应该是探索真理和自由成长的最佳处所。用心呵护和极力弘扬批判的思考力是大学的灵魂。

蔡元培教育思想的现代诠释 ▶180

重温蔡元培先生的教育主张,对于我们切实地推进素质教育,提高整个民族的创新能力,有着十分重要的价值。

全球教育:个人自由全面发展的时代要求 ▶186

美国教育界关于全球教育的理论和实践值得我们认真思考与借鉴。

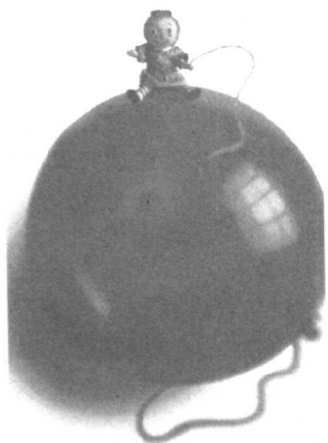
全球化时代中国教育的现实选择 ▶197

中国教育的现实选择至少有三个方面:多种形式的师资培训;适度发展民办教育;更为切实地与国际接轨。

作者主要著作 ▶205

作者学术演讲主题 ▶205

后记 ▶206



关键词:教育 价值引导 自主建构
灌输 教育情境 教育内容 建构主义

【1】原载《上海教育
科研》1999年第3
期。

教育的真义:价值引导与自主建构^{【1】}

人们谈论的“教育”,实际上可区别为这样两个层面:一是作为社会事业、社会过程的教育,如国家(或地区)的教育预算、教育决策、教育从业人员、教育发展的规模与速度等;二是作为文化—心理过程的教育,如教育情境、教育机智、人格教育、审美教育、道德教育等等。当然,这种区分只是相对的:不仅要放在具体的语境中才能较清晰地作出区分,而且两者也不能截然分开。

“教育”一词,在英语 education 中有“抚育、自身生成”的意思,在德语 Erziehung 中则有“引导、唤醒”的意味,在古代汉语中,是“上施下效”的含义;教育是一种武装人们的方式——使人们在其生存的世界中获得一种舒适而诚实的谋生手段,然而又不致使人的至高无上的、敏感的精神追求遭受挫伤;它对人负有一种无可逃避的责任——它需使人能够适应生存的时代,而不致将他排除在人生的最终伟大目标之外;它将

[1]转引自《人物介绍·何塞·马蒂》,《教育展望》1984年中文版第2期。

开启世界的钥匙——独立和仁爱授之于人,赋予他作为一个自由人只身跋涉而步履轻捷的力量。^[1]这都是在作为文化—心理过程的教育这一层面上对“教育”的含义赋予。

作为文化—心理过程的教育,所关注的是理想个体的生成与发展,它有这样两个相互制约、相互联结、相互规定、对立统一的基本点,那就是价值引导和自主建构。

何谓“价值引导”呢?所谓“引导”就意味着:1. 教育是有方向 and 目标的;2. 教师相对于学生而言具有文化上的优势;3. 教师对学生的成长负有道义上的责任;4. 受教育者有自由意志和人格尊严。“引导”区别于“宰制”、“驱使”、“奴役”和“愚弄”。而说教育是一种价值引导,即是指教育是投射着、蕴涵着教育者的主观意趣的引导活动,这种主观意趣内含着教育者的价值选择和价值预设——诸如:什么是理想的社会、什么是美好的人生、什么是幸福的生活、什么是理想人格、什么生命境界值得追求、什么知识最有价值等等。

价值引导体现着社会的意志,在阶级社会中,体现着统治阶级的意志,体现着教育的性质,体现着教育者的人生追求和教育意向。

“价值引导”是如何得以实现的?具体的途径和方式有哪些?如何保证“价值引导”的合理性与合法性?如何保持价值引导与自主建构之间合理的张力?对这样一些问题的深入研究是十分必要的。建构主义在“外部输入—内部生成”和“个体—社会”这两个维度上的种种观点对我们思考以上问题有一定的参考价值。^[2]

具体地说,价值引导是通过以下途径得以实现的:首先是通过教育目标特别是人才培养规格的设定而实现的——教育要培养什么样的人,既决定着我們用什么去培养,也决定着我們怎样去培养。

其次是通过教育内容的选择而实现的——任何教育传递的文化都是经过了筛选的,在阶级社会中,教育传播、传递的文化总是一种优势文化,即统治阶级的文化。“统治阶级的思想在每一个时代都是占统治地位的思想。这就是说,某个阶级是社会上占统治地位的物质力量,同时也是占统治地位的精神力量。支配着物质生产资料的阶级,同时也支配着精神生产的资料。因此,那些没有精神生产资料的人的思

[2]参见陈奇、张建伟《建构主义学习观》,《华东师范大学学报(教育科学版)》1998年第1期。

想,一般是受统治阶级支配的。”^[1]教育对文化的选择在多种文化观念相冲突的历史时期表现得尤为明显和更为重要。

再次是通过教师的教育意向实现的——经过了文化选择的教育内容,还只是“文化源”,而将其转化为学生个体的精神财富,教师的个体文化在其中起着“过滤”、“变通”、“重组”的作用。正如列宁所说的:“学校的真正性质和方向并不是由地方组织和良好愿望决定的,不由学生委员会的决议决定,也不由‘教育大纲’等决定,而是由教学人员决定的。”^[2]人类学家乔治·史宾德勒(George Spendler)就曾指出,美国教育中有这样一种现象:在美国,大多数的教师都出生于中等阶级,于是就就用中等阶级的是非好坏标准作为教育上的奖惩依据,合乎他们要求的就受到鼓励嘉奖,否则就遭到处罚。^[3]

最后是通过教育情境的创设而实现的。假如你要培养一个奴才,那你可以创设一个令人压抑、阴森恐怖、充满强制力量的情境;如果你要培养一个幸福生活的创造者、民主社会的建设者,那么,你就需要创设一个充满真情与关爱、融洽和谐的氛围,让学生的自主权和主动性、自发性得到认可和欣赏。正如日本学者所指出的:“在学校中,教师的工作不仅仅在于传递社会中起支配作用的价值和文化。正如自古以来反复强调的,以及一些教育革新运动的原理所表明的那样,教育也是发掘儿童先天具有的素质与个性,并尽可能地使之成长、发展的工作。”^[4]

价值引导只有建立在对人类历史发展轨迹深切的了悟上,对人类社会发展趋势的高屋建瓴的洞察上,对“一般的人性”和“变化了的人性”精致细密的体认上,对学生成长的潜能和对他们充满期待的内心世界的关注和激赏上,才能真正引导人生走向光明与真实的境界,才能催生主体性人格的生成,才能为主体性人格的确立提供基石。

而所谓“自主建构”即指受教育者的精神世界是自主地、能动地生成、建构的,而不是外部力量模塑而成的。因为任何知识学习都是一个积极主动的建构过程,学习者不是被动地接受外在信息,而是主动地根据先前认知结构注意和有选择性地知觉外在信息,建构当前事物的意义。这种建构过程是双向性的:一方面,通过使用先前知识,学习者建构当前事物的意义,以超越所给的信息;另一方面,被利用的先前知识

[1]《马克思恩格斯选集》第1卷,第52页。

[2]《列宁全集》第15卷,第441页。

[3]《人类学导论》,宋光宇编译,桂冠丛书,第441~442页。

[4]参见[日]筑波大学教育学研究会编《现代教育学基础》,上海教育出版社,1986年版,第102页。

不是从记忆中原封不动地提取,而是本身也要根据具体实例的变异性而受到重新建构。

皮亚杰就十分重视主体在认识中的作用,他把儿童看成是一个“独立的变量”,反对传统上把儿童看成是一个“依赖的变量”。他提出的发生认识论的两个中心思想“相互作用论”和“建构论”认为,知识不是外界客体的简单摹本,也不是主体内部预先形成的结构的展开,而是由主体与外部世界不断相互作用而逐步建构的结果;认识是一种主动积极和不断的建构活动,发展不是由内部成熟或外部教学支配的,而是一个积极的建构过程,儿童要通过自己的活动,一再建构形成他的智力的基本概念和思维形式。在皮亚杰看来,儿童并不只受教于成人,而且自己独立进行学习。儿童是主动的学习者,真正的学习并不是由教师传授给儿童,而是出自儿童本身。^[1]

强调“受教育者的自主建构”旨在强调:教育要关注学生的生活世界并切入学生的经验系统;在教育内容和方法上是基于学生智力发展水平的;教育要着眼于学生成长的内在动机的唤醒,使学习活动是自觉自愿的;教育要将学生带入精神充实、富于理智挑战的境界。

否认“价值引导”就是否认教育,就是消解教师的作用,就是放弃教师的责任,就是自然主义的教育观、“内发论”的教育观;没有价值引导的自主建构,就不成其为教育过程,就必然缺乏超越性向度和足够的发展性;而不承认矛盾的另一面,即学生的“自主建构”,价值引导就有可能蜕化为强制、外铄、粗暴灌输,就是“外铄论”的教育观,就是把学生当成物,而不是有自由意志、有丰富明敏的内心世界、有独特判断需要与能力的活生生的人。所谓“内发论”的教育观,就是把教育仅仅看做提供自由而不加干预的环境,让儿童随心所欲地发展其固有的本性。所谓“外铄论”的教育观,就是把儿童的发展视为由环境刺激直接引起的,教育只需要安排好环境条件尤其是奖励和惩罚来形成学生的行为。

教育的真义就是价值引导与自主建构的统一。奠基于价值引导与自主建构相统一的教育,从学生的成长过程来说,是精神的唤醒、潜能的显发、内心的敞亮、主体性的弘扬与独特性的彰显;从师生共同活动的角度来说,是经验的共享、视界的融合与灵魂的感召。它具有以下几

[1] 参见皮亚杰著《皮亚杰教育论著选》,人民教育出版社,1990年版,第4~5页。

个方面的特征:

(一)摒弃灌输。之所以要摒弃灌输是因为它不是一种道德的教育方法,合乎道德的教育意味着尊重儿童正在发展着的推理能力和对他们所学的内容的评价能力;而所谓灌输,按麦克莱伦的理解,和迷惑、欺骗、吓唬人以及使学生不经充分的理性反思就轻易地相信某规范有着一些共同的特征:A.从内容上看,对灌输(indoctrination)的分析必须始于教义(doctrine)的概念,而所谓教义,按安东尼·福禄的说法,是“这样一种信念,若不是假的,至少也不知道它是真的”;B.从目的上看,灌输者的意图是用一种学说或价值体系去封闭儿童的思想;C.从方法上看,灌输就是教育者为达到一个固定的目的而采用强制的方法,并以控制作为主要的手段,而不管受教育者是否愿意或是否有能力接受。由此也可以看出,无论从哪一个角度讲,灌输的一个根本特征就是强制,就是对受教育者的人格尊严和理智能力的蔑视。彼得斯(R.S.Peters)在《伦理与教育》一书中指出:“暗含在‘教育’核心中的准则是——

1.‘教育’暗含把有价值的东西传递给那些将受这些价值所约束的人。

2.‘教育’必须包括实证的知识、理解以及某种认知角度。

3.‘教育’至少要排除某些传递的程序步骤,其依据是这些步骤不能激起学习者的意愿和主动性。”^[1]学生的需要、兴趣和自主性、主动性都是构成教育的要件。

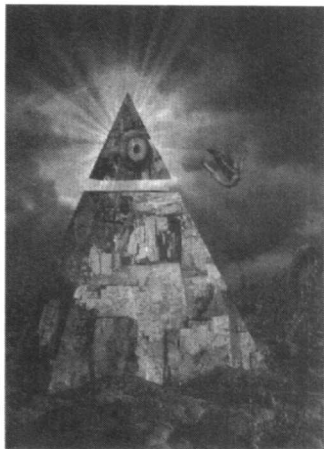
(二)关注学生的生活世界。由于我们谈论的生活是人的生活,因此它的含义就远远超出了生物学上“生存、活着”的意义,而有着深厚的文化旨趣与价值内涵。1.“生活”与“自主选择”相关联,因而与自由、独立、人格尊严相关联;2.“生活”与“目标追求”相关联,因而与需要的满足、价值导向相关联;3.“生活”与“个性发展”相关联,因而与社会道德、精神交往相关联。强调关注学生的生活世界,就是要反对教育与学生当下生活的疏离,就是强调教育要切入并丰富学生的经验。所谓经验,即个体的经历和体验,是间接经验转化为个体精神财富的中介和“加速器”。体验是理性与非理性的结晶,离开了活动、交往和情境,离开了学生当下的生活,体验就无法生成。如果知识传授得不到个体经验的认

[1]转引自麦克莱伦《教育哲学》,宋少云等译,三联书店,1988年版,第39页。

同,或丝毫不能激活个体积淀的经验,那么,知识的种子就不能在个体的心灵中生根、开花、结果,这种知识就如同假牙、假发,是没有生命力的。

(三)正视价值冲突。从单一的价值观到价值多元化,这是社会进步的表征。伴随着价值多元的是价值冲突。从一定意义上说,没有了价值冲突就失去了活力,就会走向封闭和死亡。我们要正确认识价值冲突的社会意义,科学地对待社会中客观存在的价值冲突,既不能视而不见或人为压制,也不能大惊小怪或一味夸大,而要通过对价值冲突的解决,推动社会的进步。社会生活中以及学生所面临的价值冲突,是教育,特别道德教育重要的资源。因为价值冲突对于学生体认社会文化的多元,确立主体性的价值批判标准,实现对社会、他人以及自我的理解与认同,选择实现和提高自我价值的现实途径,都有重要的意义。一言以蔽之,价值冲突是人的自由全面发展、个体的主体性人格确立的内在动力。

(四)重视学生的自主活动与交往。活动是学生生命得以表现的基本形式,活动过程是学生的内在潜能得以双向对象化的过程;离开了活动,学生的潜能就失去了得以凸现、生发、确证与表征的基础。交往是活动的最基本形式,亦是人的最基本的精神需要之一。在教学中,交往是一个有目的的活动过程,它是师生之间或是生生之间为了协调、沟通、达成共识、联合力量去达成某一个目的而进行的相互作用。在教育中,交往实际上构成了学生的智力背景,并使学生真正地涉入到由不同个性和视界所构成的“精神场”。对话是交往在教学中的重要表现形式,通过对话而发现自我和探索真理;对话的过程亦即是个体从狭隘走向广阔的过程,它带来视界的敞亮。交往由于具有平等性、无拘无束和非强制性,能更好地促进学生的主动性、创造性和民主平等的精神的发展,对学生学会理解、尊重同伴,平等地接纳他人,宽容差异,对于促进社会知觉、交往技能和自我意识的发展以及克服自我中心都有着非常重要的意义。



关键词:教育 人类学 基础 可教
育性 本能 未特定化

【1】原载《清华教育
研究》1998 年第 4
期。

论教育的人类学基础^{【1】}

在以往的教育理论研究中,学者们对教育的社会基础(包括经济基础、政治基础、文化基础、科学技术基础)、哲学基础和心理学基础已有不少研究成果,^{【2】}但学者们对教育的人类学基础却鲜有论及。其实,人类学的一些研究成果揭示出的人的本性和潜能,对于我们确立坚定的教育信念有着十分重要的意义;另外,从对教育理论的完整建构来说,对教育的人类学基础的研究也是极有价值的。教育作为一种价值追求,即对人的发展的应然的追求,“应当”蕴涵“可能”,当我们说“应当如此”时,就暗含着“能够如此”的意思,这也意味着“能够如此”是“应该如此”的合理性证明。理论的彻底性要求我们揭示出教育的可能性。如果不能揭示出人的教育的可能性,教育理论和教育实践的价值性与真理性的统一就将受到挑战。

【2】参见黄济、王策三主编《现代教育论》,人民教育出版社,1996 年版;张人杰主编《大教育学》,广东高等教育出版社,1995 年版。