

思想政治教育的 生活化研究

宋广益 著

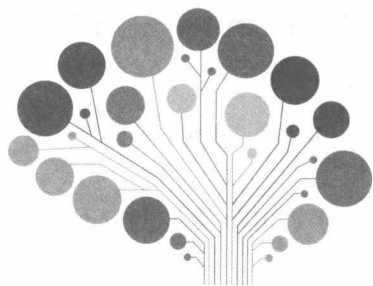
SIXIANG ZHENGZHI JIAOYU
DE SHENGHUOHUA YANJIU



NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

WWW.NNUP.COM

东北师范大学出版社



思想政治教育的的生活化研究

宋广益 著



NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

WWW.NBNUP.COM

东北师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

思想政治教育的生活化研究 / 宋广益著. -- 长春: 东北师范大学出版社, 2017.9
ISBN 978-7-5681-3733-1

I. ①思… II. ①宋… III. ①高等学校—思想政治教育—研究—中国 IV. ①G641

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 232487 号

☐ 策划编辑: 王春彦

☐ 责任编辑: 卢永康

☐ 封面设计: 优盛文化

☐ 责任校对: 赵忠玲

☐ 责任印制: 张允豪

东北师范大学出版社出版发行
长春市净月经济开发区金宝街 118 号 (邮政编码: 130117)

销售热线: 0431-84568036

传真: 0431-84568036

网址: <http://www.nenup.com>

电子函件: sdcbbs@mail.jl.cn

河北优盛文化传播有限公司装帧排版

北京一鑫印务有限责任公司

2018 年 1 月第 1 版 2018 年 1 月第 1 次印刷

幅画尺寸: 170mm×240mm 印张: 12.5 字数: 233 千

定价: 44.00 元

前言



思想是一个民族的灵魂，也是教育事业的重中之重，思想政治教育工作在我国一直备受重视，是传递我党优秀的思想精华和优良传统的重要承载，是社会进步和发展的重要原动力。但是，在以往计划经济体制下，传统思想政治教育的工具性和功利性凸显，人的整体价值逐渐趋于冷落，导致严重的“人的缺位”。因此，树立“以人为本”的思想政治教育生活化新理念，对进一步建构和完善思想政治教育人学，实现思想政治教育的生活化走向，探索思想政治教育内在规律，提高思想政治教育实效性，都具有重要的理论和实践意义。

思想政治教育发展到今天，正在发生一个根本性的转变——由传统的文本思想政治教育向现代人本思想政治教育的转变。事实证明，思想政治教育只有在把握时代脉搏、与时代精神相契合的教育理念指导下不断创新和发展，才具有无穷生命力，才是有效的、真正的教育。如果没有先进的、与时代精神相契合的教育理念、哲学思想的指导，思想政治教育就根本无法适应重大转向的时代变革和社会快速发展的要求。我们必须顺应时代发展和变革对思想政治教育提出的新的更高的要求，努力探寻反映时代精神精华和时代先声的哲学思想作为强大的理论支持和指导，从而实现时代、哲学和思想政治教育的良性互动，以促成新的思想政治教育理念和教育模式的构建。

本书首先从生活的内涵出发，对思想政治教育生活化的内涵进行了深入挖掘，并从时代的发展出发，分析了当今社会的价值观念和价值形态，然后从马克思主义理论和西方生活世界理论等方面阐述了思想政治教育生活化的理论依据。随后对思想政治教育的现状进行了调查分析。最后对高校思想政治教育生活化的实施策略进行了详细的分析，教育者的观念决定教育是否能与时俱进，教育的管理方式决定着生活化的教育途径是否能落到实处。高校思想政治教育生活化需要将

教育的内容取材于学生的实际生活，教育的途径融入学生的日常生活，教育的评价方式回归学生的生活实践，才能挖掘思想政治教育的新领域。

本书在编写过程中得到了许多专家、教授的帮助，在此表示感谢。由于时间仓促，专业水平有限，书中存在的不妥之处和纰漏，敬请读者和同道批评指正。



第一章 思想政治教育与“生活” / 001

第一节 “生活”的特殊限定 / 001

第二节 思想政治教育与“生活” / 007

第二章 解读思想政治教育生活化 / 023

第一节 思想政治教育生活化内涵及主要特征 / 023

第二节 思想政治教育生活化的价值形态 / 032

第三节 思想政治教育生活化的基本原则 / 035

第四节 思想政治教育生活化的意义 / 040

第三章 思想政治教育生活化的思想基础 / 046

第一节 马克思主义生活世界观：思想政治教育生活化的理论指导 / 046

第二节 西方生活世界理论：思想政治教育生活化的理论借鉴 / 058

第四章 国内外思想政治教育生活化的现状与分析 / 078

第一节 国内思想政治教育生活化缺失的表现 / 078

第二节 国内思想政治教育脱离生活的原因分析 / 087

第三节 国外思想政治教育生活化课题研究概况 / 094

第五章 思想政治教育生活化的核心价值 / 098

第一节 思想政治教育与生活疏离的反思 / 098

第二节 思想政治教育与核心价值体系的社会认同研究 / 102

第六章 思想政治教育生活化的实现可能性分析 / 108

第一节 思想政治教育与生活的相关性 / 108

第二节 思想政治教育的逻辑起点 / 111

第三节 思想政治教育的根本：生活中人的实践活动 / 119

第四节 思想政治教育的目标定位和价值取向 / 125

第七章 思想政治教育生活化的必要性研究 / 131

第一节 主观诉求：思想政治教育主体的需要 / 131

第二节 客观需求：适应现代社会发展的必然要求 / 138

第三节 价值引导：“以人为本”的政治教育改革的必然要求 / 141

第四节 方法论理解：传统思想政治教育走向生活化、科学化的必然要求 / 153

第八章 加强思想政治教育生活化的对策分析 / 158

第一节 实施体验式思想政治教育 / 158

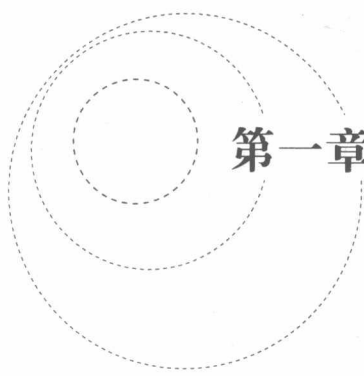
第二节 注重高校思想政治教育内容的生活化 / 163

第三节 加强思想政治教育中的生命、情感教育 / 172

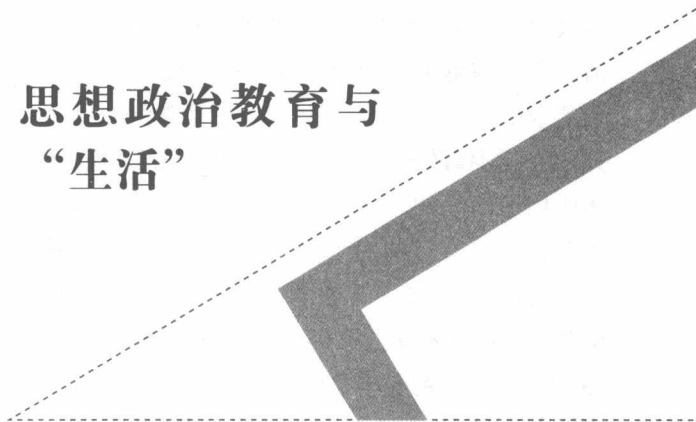
第四节 实现“互联网+”思想政治教育的生活化 / 181

第五节 思想政治教育回归生活的实践性路径研究 / 186

参考文献 / 194



第一章 思想政治教育与 “生活”



第一节 “生活”的特殊限定

无论是平时的语言交流还是理论上的文字表述,“生活”都是出现较为频繁的概念。综观古今人们对于“生活”一词的阐释,理解虽各不相同,但有几点可以肯定的是:生活是动态发展的过程而非静态不变的结果;生活总是和“人”发生着千丝万缕的联系,没有人就无所谓生活;人总是在生活这个“熔炉”中实现生存和发展的,脱离了生活,人们就失去了发展的背景和舞台。

一、“生活”的含义

(一) “生活”的一般含义

“生活”,看似一个日常简单的词汇,却是一个人们并不是了解很全面的概念。在英语中,名词 Life 含有“state of existence as a human being”(人的存在过程),动词“Live”意为“have existence as a plant or animal, be alive”(生着,活着)。在汉语中,“生活”是指“人或生物为了生存而进行的各种活动”“生存、生计”。在口语当中,“生活”的意思是指人的衣食住行等消费活动。换句话说,“生活”指的就是个体为了生存、发展而进行的各种各样的活动。

(二) “生活”在哲学中的理解

一般认为,我们可以把“生活”和“生活世界”两个概念统一起来。在现代哲

学的发展历程中，这两个概念已经成为哲学家思考人类生存空间、生存方式和活动实践的主要方向。“生活”指的是精神或观念的运动过程。费尔巴哈的视野中，“生活”可以理解为人的内在本能的开展，是一个抽象概念。在胡塞尔后期形成的先验现象学中，“生活世界”是指“平平常常的世界，在平淡自然的状态下，我们人类与其他有着生命的生物体一样，成为生活世界的主体，生活世界的所有客体都是由主体所创造给予的，一切客体都属于人类主体”。由此可见，胡塞尔理解的“生活世界”指的是有目的的生活。他重视人的创造精神，看重人活着的意义，离开了人，“生活世界”就变成“物理世界”。哈贝马斯的“生活世界”是由“社会、文化、人格”三种结构构建起来的，在他看来“‘生活世界’是一个充满前景的原发境域，是‘灌木丛’，它的各个枝条（自然、社会、历史、当下、真假、善恶、美丑、是非等）缠绕在一起，形成一个错综复杂的整体”。可见，哈贝马斯理解的“生活世界”与胡塞尔的理解大体相同。

（三）“生活”在教育领域中的理解

“教育回归生活世界”是当下教育领域中的热点问题，对“生活世界”的理解大致可分为以下几种：杜威认为：“‘生活’包括习惯、制度、信仰、胜利和失败、休闲和工作，我们使用‘生活’这个词来表示个体的和种族的全部经验”，“生活就是不断发展，而不断发展、不断的生长就是生活”。杜威把生活和经验看作是同样的东西，他强调要关注儿童周围的生活，反对教育与儿童周围生活的疏离。他认为离开了活动、交往和情景，儿童的经历也就没有办法生成。杨贤江认为：“所谓生活，一方面是衣食住的充分获取，另一方面是知识和才能的自由发展；还有就是集体性和社会性是生活的特点，生活不能简单地看成是孤立的、个体的。”按照陶行知的说法，“有生命的东西，在一个环境里生生不已的就是生活”，在他看来，生活是一个大范畴概念，它包含生命的方方面面，生命的成长过程即为生活。还有一些学者把生活理解为实际生活、精神生活、学生的日常生活等。

纵观以上对生活的理解，可以发现，教育工作者对生活的理解呈现出不同的面貌，如人类生存和发展的全部经验和实践活动就是生活；生活是一种精神现象；生活是一切活着的物质在环境里的生存等。他们对生活的理解和解释对本文的研究有着重大的意义。

（四）本文对“生活”含义的理解

（1）意义性。生存和生活虽然都是生命存在的一种形式，但是两者的意义却是不相同的，有着本质的差别。生存只是生命的保存和延续过程；生活则是一种有目的、有意识的生存过程。正如世间的一草一木，它们只有生存而无生活，而人的生

活却与世间的花草树木不同，除了生存，更多地则是一种有意识的生活过程。

(2) 生活是一种过程，并非静止。生活一直主动不息的向前流动，“人们的存在就是他们的现实生活的过程”。因此，生生不息的生活过程是一个动态、持续变化的过程。

(3) 生活具有自主性。生活需要足够的自主性，作为主体的人离开了自主性，就如同机器一样，谈不上作为人自己的生活。

二、生活世界意义解析

与“生活”一词的意义多元性相比，“生活世界”更是一个难以解释清楚的概念。因为“生活”与“世界”都是具有多重意义的词汇，两者组合在一起更呈现出意义的杂多性；另外，生活世界是一个舶来概念，在解读中也被无限延异，所以到目前为止对于生活世界还没有一个能在学术界达成共识的定义。胡塞尔的生活世界是前科学的、直观的、可被人的经验感觉到的人的存在领域，这一领域没有被科学笼罩，因而是一个保持着意义与价值的世界；海德格尔针对主客两分的世界，主张回到更为自在的、更为本真的主客体未分裂的原初世界，这即是他眼中的生活世界；哈贝马斯的生活世界是“以交往行动为基础、同时又作为交往行动之背景的、前逻辑性、前根据性的、非确定的本体论世界”……对生活世界做出明确论述的思想家很多，他们虽然使用同一概念，所指涉的内容却各不相同。

由于“生活世界”在原初意义上就具有很强的不确定性，导致它在当下的学术研究场域仍是一个难以阐释清楚的概念。有的学者认为，由生活对象及生活本身所构成的世界便是人的生活世界，也有的学者认为，所谓的生活世界就是我们的衣食住行等日常生活过程。在教育领域，对生活及生活世界做出界定与论述的学者也大有人在。如“生活是精神有目的和有价值的创造过程”“‘生活世界’一方面是指对人生有意义的，且人生在其中的世界，生活着的心物统一的世界；另一方面是指人生的过程、人的生成与发展的过程”……综合古今中外对生活世界错综复杂的定义，人们对生活世界内涵的理解可大致归结为如下三种视角：意识化、语言化的生活世界；日常化的生活世界；马克思的生活世界——具体个人的现实生活过程。

“生活世界”虽是同一名称，但所指却不同。就我国当下的学术领域来看，有学者对生活世界坚持日常化的理解，也有人持马克思的看法，目前还无法达成统一。但无论哪种生活世界理论，都强调了生活世界的“开放性、意义性、与人关系的内在性”。可以肯定的是，生活世界是一个具有极大歧义性的概念，因此，每一个试图讨论生活世界问题的人都应当首先明确规定自己所使用的这一概念的含义。

在“生活”与“生活世界”关系的处理上，一般认为，二者是可以统一起来的概念。有学者认为，“生活世界”的缘起是由于我国学术界对“生活”词汇产生了厌倦，因而借用了西方一个时髦的、歧义丛生的生活世界概念。但从较为概括的意义上说，生活是一个日常语言性质的词汇，而生活世界的提出有其特殊的语境和问题针对性，与其说生活世界的缘起是由于人们对“生活”词汇的厌倦，倒不如说是由于“生活世界”的提出，使与其内涵统一的“生活”被赋予了一种“学术身份”，使它由日常词汇演变为严格意义上的学术用语。

由于对生活世界的理解不同，人们站在不同的角度对生活世界的类型进行了划分。在费尔巴哈的视野里，人具有双重生活：个体生活（外在生活）和类生活（内在生活）。人与别人交往的生活是外在生活，人与自己的本质发生关系的生活，是内在生活。马克思在一定程度上继承了费尔巴哈对于生活的合理分析，将生活划分为个人生活和类生活，个人生活指的是处于特定历史阶段的具体个人的生活，而类生活则是群体的生活样态。个人生活是类生活的特殊方式，而类生活是较为普遍的个人生活。尽管费尔巴哈和马克思对于生活的划分有很大的相似之处，但他们所指涉的“生活”的意蕴已大不相同。也有为数不少的学者将生活世界划分为日常生活世界与非日常生活世界。虽然不同的学者对生活世界有不同的划分，但我们可以明确的是生活是一个无所不包的范畴，站在不同的角度它可以相应地划分为现实生活与理想生活、物质生活与精神生活、社会生活与日常生活等。同时，由于生活世界是一个现实的、历史的范畴，随着社会的发展生活会生发出很多新的形式，生活的范围也在不断拓展。如随着网络技术的发生与发展，虚拟生活已经成为当下人们重要的生活方式，虚拟生活也成为与现实生活相对的概念，成为我们当下生活世界的重要组成部分。

三、生活与教育的限定

（一）“教育”的含义

1. “教育”在西方教育学中的含义

被称为“教育学之父”的夸美纽斯认为，每个人都具有知识、美德和虔心的种子，而这颗种子不会自然萌发，需要依靠教育的力量。“只有受过恰当的教育之后，人才能成为一个人”，他用这句话对教育进行了解释。上帝给予人类天赋，教育则是激发人的天赋展现的途径和手段。法国教育家让·雅克·卢梭（Jean-Jacques Rousseau）认为，植物的成长需要人的种植，人的成长离不开教育，因为有了力量，我们变得强大；因为有了帮助，我们不再无助；因为有了理性，我们不再无知；教

育给予了我们人类天生没有的东西，我们能够发展为人的东西。在卢梭看来，教育的主要任务就是让受教育者从社会中解救出来，培养儿童成为自然且自由的人，这正是他所提倡的“自然教育”。教育家杜威认为，“教育即生活”“教育即生长”。他认为教育应当建立在儿童已有的经验上，教育是促进儿童潜能展开的自然过程，他反对教育的预备说。

2. “教育”在中国教育学中的含义

在我国，《中庸》是最早对教育做出命题的。“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教”。这里的修道便是作为教育的活动过程。而韩愈《师说》中的“传道、授业、解惑”，也可谓之教育。陶行知认为“教育教人类制作工具，人们一旦学会使用工具，意味着受到了真正的教育，意味着学会了如何生活”。生活发生的改变才是教育的真正意义。换句话说，生活就是教育。在他看来，求真、至善、唯美就是教育的灵魂，“千教万教，教人求真；千学万学，学做真人”。南京师范大学编制的《教育学》对教育这样定义，“广义的教育是泛指一切增进人们的知识、技能、身体健康以及形成或改变人们思想意识的活动”。

3. 本文对“教育”含义的理解

(1) “教育”的内涵：首先，注重人的身心发展。过去的教育强调的是培养人，这里所说的培养人关注的是培养人成才，看重的是知识的传授。而现在人们更看重教育对人的身心发展的影响，这里所说的发展强调的是关注人的全面、持续的发展，这种发展为个体以后的幸福生活打下基础。正如德国教育家雅斯贝尔斯所说“教育是人的心灵的教育，而非理性和知识的积累，通过教育使具有天赋的人，自己去选择决定成为怎样的人以及自己掌握安身立命之处”。其次，教育引导人们去追求生活中的真、善、美。在人的生命形成、发展过程中，随时有可能陷入误区，误入歧途，教育就是要引领人们防止这种异化。真正的教育带领人们走出悲观、仇恨、冷漠等消极情绪，引导人们富于爱心和活力，激发人们对真、善、美的追求，让人们体会生命的积极意义，对生活有着幸福的体验。

(2) “教育”的外延：首先是正规教育和非正规教育。正规教育是指由学校的专职教师对学生进行的有目的、有组织、有计划的教育活动，有一定的入学资格和毕业标准，对学生所实施的教学活动通常在教室课堂内进行，使用的教材为教育部规定的教学大纲。正规教育的最大优点就是它有稳定的课程和教材，有稳定的教师和学生，能保证教学质量。非正规教育是相对于正规教育而言的，是指在正规的学校教育制度之外进行的有计划、有目的、有组织的教育活动。例如岗前培训班、广播、电视、函授、继续教育等教育形式，都属于非正规教育。这种教育的优点是机动灵

活，但难以保证教学质量。其次是正式教育和非正式教育。根据有无目的性、组织性和计划性，教育又可分为正式教育和非正式教育。正式教育是正规教育和非正规教育的统称。非正式教育是广义教育的一个方面。例如，我们说的社会交往就是一种非正式教育，这种交往可以是父母与子女之间，同学与同学之间，老师与学生之间，朋友之间的交往等。非正式教育缺少目的性和计划性，需要个人意志的努力。

正规、非正规、非正式教育三者是相互补充的，在人的受教育过程中，三者都是不可或缺的，起着不同的作用。一个人的成长既要依靠正式教育，也要非正式教育的参与。只有通过各种形式的教育，才能成为身心全面发展的人。

（二）教育与生活的关系

教育与生活的关系是十分密切的。从教育起源的角度来分析，教育乃人类社会生活需要的产物，人类最初的教育就是融入社会生活与社会生产当中的。从远古的传说到原始社会的教育，都证明了这一点。如神农氏教人拓荒耕种、伏羲氏教人织网捕鱼、燧人氏教人钻木取火的传说中，教育就是为了生活而产生的。原始社会中的生产劳动教育、宗教信仰教育、音乐舞蹈教育、生活习俗教育等都是在人们的生产过程与生活过程中完成的。简单地说，人类社会生产与生活中有教育，教育融入社会生产与生活之中。人们在生产生活中创造的文化需要传递下去，以便人们能更好地生产与生活，传递文化需要教育。有经验的、掌握着一定文化的老人首先成为人类教育的先行者。在成年人外出劳动的过程中，老人承担了照顾年轻一代的任务和传递文化的任务，这就是最早的专门教育的形态。随着人类文化积累的逐渐丰富、文字的出现、统治阶级利益的需要等因素的影响，专门的培养人的学校才在原始社会末奴隶社会初出现。尽管是专门培养人才的机构，但最初的学校与人类社会的生活关系仍是十分密切的，从读写算到生活知识的传授，几乎成了学校教育的全部。随着人类文化的进一步丰富与发展，学校教育的内容更加多样化、复杂化和专门化，从事教育职业的教师也越来越职业化。这样，以校园围墙为标志的学校教育就从内容与方法上逐渐远离了人类社会的生产与生活，形成了以“课堂为中心”“教材为中心”“教师为中心”的封闭式教学场所。从此，人类社会生活是一个世界，学校教育是另一个世界，教师和学生成为短暂停留于生活世界而长期驻足于教育世界的生活另类人。这使得人们不得不重新思考教育和生活的关系。

1. 教育是生活的需要

众所周知，人受教育是为了生活得更好，正如杜威在《民主主义与教育》中所说：“教育是生活的必需，在最广泛的意义上，教育就是社会发展进步的手段。”教育起源于远古时代的生产劳动，自产生之日起，教育便是服务于人类社会的。父亲教

授儿子拓荒耕种,母亲教授女儿织网捕鱼、圈养家禽,这些都是教育为生活所做的准备。伴随着社会的加速进步,生产力的逐渐发展,人类社会的前行便更离不开教育。然而,个体作为社会群体中的一员,在社会化的过程中面临着各种各样的问题和考验,这些问题也主要来源于人的生活。人们做出的改变随着生活的变化而变化。而教育在人类面临的种种问题和考验中表现得非常重要。因此,教育的开展是为了人们更幸福地生活,教育为人类当下和将来的好生活打下坚实的基础。

2. 生活是教育的原点

生活是教育的原点。从人类的发生、发展来看,远古时代人类的生活只能称之为存活,伴随着人类逐渐对自然环境的适应,人类开始思考怎样更好地生存下去,从此人们迈入了生活状态。这期间,人们思考着怎样使生活过得更好,于是出现了拓荒耕种、钻木取火等。为了把生活中积累的知识和经验传承下去,出现了口耳相传,这就是教育的初始形态。可以说,教育的出现和发展是社会前进的需要,人类生活中积累的知识和经验即为教育的内容,生活就是教育的起点和原点。教育作用的发挥不但离不开生活,而且要紧密的联系生活,以生活为教育的起点和源泉。唯有让教育与生活相结合,才能让人们的生活更加幸福美满。

第二节 思想政治教育与“生活”

一、生活世界——思想政治教育的现实根基

(一) 思想政治教育奠基方式的历史考察

在某种意义上,自从思想政治教育产生的那天开始,对思想政治教育的奠基工作就已经开始了。对思想政治教育的奠基就是要对思想政治教育的根基问题进行哲学上的论证,从理论上给思想政治教育提供一个坚实的基础,以为一定阶级的思想政治教育内容、目标乃至思想政治教育活动本身存在的合法性寻求哲学本体论上的根据。对思想政治教育奠基方式的不同直接导致思想政治教育的目标、内容、方式和手段等的区别。

1. 西方思想政治教育形而上学的本体诉求

西方社会一直有着把世界一分为二的形而上学传统,这反映在思想政治教育领域,人们往往从外在于现象世界的另一个世界出发来说明思想政治教育的根基。

(1) 古希腊、罗马时期的“理念论”。在欧洲,古代希腊和罗马是最早进入阶

级社会的地区。在希腊历史上，公元前8—前6世纪，随着社会经济、阶级矛盾的发展，形成了奴隶主阶级专政的国家。意大利地区的罗马，从公元前8世纪开始，也开始了从原始社会向阶级社会的过渡，公元前6世纪，形成了奴隶制国家。

同其他奴隶社会一样，古希腊、罗马奴隶制生产关系的基础是奴隶主占有生产资料和生产劳动本身——奴隶，奴隶主可以买卖以至杀死奴隶，奴隶根本不被看作是人。奴隶和奴隶主的矛盾是奴隶制社会的基本矛盾。因此，在古希腊、罗马奴隶制社会的政治思想领域中，占统治地位的只能是奴隶主阶级的政治思想。代表奴隶主阶级利益的思想家，为了维护奴隶主阶级的政治统治，极力宣扬奴隶主阶级统治的合理性。体现在思想政治教育领域，就是把奴隶主阶级的政治思想宣扬为永恒的、普遍的知识或“理念”，教育的任务就是利用种种方法，启发、引导人们掌握这些亘古不变的知识或“理念”。例如古希腊的哲学家苏格拉底把道德的本质视为知识，提出著名的“美德即知识”的命题。他认为，世上没有明知故犯的人，人们之所以做坏事，是源于无知，所以，道德教育的任务就是教授人掌握道德知识。从“美德即知识”的观点出发，在道德教育上，便是强调对永恒的、普遍的道德知识的教授，道德教育过程的本质就是通过对话、讨论等方式来记住、理解道德知识。继苏格拉底之后，柏拉图则在其“善理念”说的基础上对苏格拉底的教育思想做了进一步的阐发。柏拉图明确地把世界一分为二，他认为，“现实世界”是模糊的摹本，“理念世界”才是永恒的真实，“现实世界”不过是“理念世界”的影子，我们平常所看到和触摸到的“现实世界”是不可靠的，而真正的善就存在于理念之中。与此相应，在道德教育方法上，柏拉图又提出了著名的“回忆说”。柏拉图认为，理念本来就存在于人的心灵之中，但它只是潜在的或暂时被人遗忘了，要想重新获得理念，就必须通过理性的回忆。回忆才是达到至善理念的唯一途径。“一切研究，一切学习都只不过是回忆罢了。”苏格拉底和柏拉图的道德教育思想和实践，以一个普遍的、永恒的“理念世界”作为基础，并从这一基础出发，他们开创了一条“主知主义”的道德教育路线，为后世的政治教育提供了重要的方法论范式。

(2) 中世纪的宗教神学本体论。中世纪曾被看作是西方历史上的“黑暗时代”或“中间时代”，以比喻这个时代对人的窒息和人在其中经受的痛苦与磨难。宗教神学支配一切是这个时代的最大特色。“回顾5世纪至12世纪的历史，支配和指导人类精神的是神学。一切思想都打上了神学的印记，哲学的、政治的和历史的问题全都根据神学的观点来考虑。”就这个时期的教育来说，有人认为，“自从有学校教育以来到18世纪中叶以前，学校都几乎奉行宗教教育，神学占据主导地位”。在中世纪，对宗教教育的推崇是空前绝后的，思想政治教育完全湮没在宗教教育之中。上

上帝成了最高的不容置疑的权威，它创造并决定一切。那么，思想政治教育的根基也无非就是上帝，思想教育当然也以上帝为归宿。

这个时期的思想政治教育，在目的上，指向的不是现世的人的物质和精神生活，不是去满足人的正常的身心需要，而指向超验的来世，以进入“天国”为最高目标。“基督教的目的就是为了使人类重返亚当始祖被驱逐出来的天堂乐园，因此，它的宗教和道德教育的目的自然也就是恢复人得自于上帝而又被自己毁掉了的形象”。“相对于来世来说，今生乃是罪恶的、是不值得过的。因为在基督教教义看来，包括人在内的世间的万事万物都是上帝创造的，人类的祖先亚当和夏娃在伊甸园里本来生活舒适优雅、天性完满，但由于受蛇的诱惑偷吃了智慧之果，从此便有了智慧，但也从此带来了邪恶，再也不能控制自己的欲望。正因为他们在伊甸园里做了不应该做的事，于是上帝就打发他们到人间，一辈子吃苦受累。

他们只有不断赎罪，才有希望在来世升入天国，重归于天堂世界。既然人的祖先是有罪的，那么人生而有罪，这就是人们常说的基督教中的“原罪说”。佛罗斯特在描述中世纪的情形时指出，“它确实是一个宗教信仰的时代，人们在宗教中找到了他们每日生活的安全和希望，使他们的思想集中在永生”。在思想政治教育的内容上，以传播神圣的、不可置疑的宗教教义为主，《圣经》是主要的课程。一般来说，宗教教义无非是表达上帝是幸福的源泉，是人类的最高归宿，同时，在教义中还要以上帝的名义向人类颁布法令，对人类进行教诲，告诉人们应该如何做。宗教从自己的世界观出发阐述了一套较为完整、自足的价值体系。但终归有一点，宗教教义是上帝制定的，不可更改的。上帝在制定这些行为准则时，“并不是因为这些行为是善的，上帝才命令实行它们，而是因为上帝命令实行它们，这些行为才是善的，正像上帝禁止的行动就是恶的一样”。在思想政治教育方法上，既然人是生而有罪的，人的世俗生活中的种种生理的和心理的欲望都是罪恶的表现，都应该受到禁止，所以禁欲主义是中世纪思想政治教育最大的方法论特征。恩格斯曾经指出：“所谓基督教道德只有禁止肉欲这一条。”奥古斯丁的“原罪说”从理论上为中世纪禁欲主义的强制式教育奠定了基础。奥古斯丁就竭力突出惩罚尤其是体罚对教育儿童的必要性，强调“戒尺、皮鞭、棍棒”是制服儿童的必需物品。禁欲主义在具体方法上则表现为“强调体罚、惩戒、灌输、记诵、问答式教学手段的使用”。以宗教形而上学的方式为思想政治教育奠基，与古希腊罗马时期的奠基方式是一样的，都是从某种形而上学的角度来论证思想政治教育的依据与最终合理性。德国人类学家兰德曼在《哲学人类学》中也曾指出，基督教和柏拉图有一个共同点，即“他们都认为，彼岸的存在比尘世的存在更纯洁、更完美。……尘世的存在不包含它自己的意义，而被降

格为一个短暂的准备和见习期，而生命的重心存在于另一个世界中”。宗教在人类文明史上以其特有的方式为思想政治教育提供了“坚实”的基础，但无论如何，以上帝为根基的思想政治教育是在与现实生活相对立的超验领域中寻求依据，而“一切宗教都是一种抑制、一种力量、一种控制。它以上帝的法律的名义来达到其征服人类天性的目的”。所以，宗教式的思想政治教育同样也只能通过对现实生活的否定、通过对人的压抑来获得存在的庇护。

(3) 文艺复兴以来的抽象“人性论”。在公元14世纪末到15世纪初，由于新兴的资本主义生产关系逐渐代替封建的生产关系，在西方历史上爆发了伟大的文艺复兴运动。这一运动是新兴资产阶级在意识形态领域中全面反神学、反封建的运动，是资本主义经济和政治力量的反映。文艺复兴运动是一场具有历史进步意义的文化革命。正如恩格斯所指出的：“这是一场人类以往从来没有经历过的一次最伟大的、进步的变革”。文艺复兴运动的主要思想是以人为中心的所谓“人文主义”，它和封建社会占统治地位的神学是直接对立的。这一时期，思想家们以科学、理性反对传统的机械盲从，以人性的张扬反对神性的崇尚，以人的世俗世界代替神的天堂，以人的理性、经验来代替神学蒙昧主义，以人的个性解放、人的欢乐来代替教会禁欲主义，以个人奋斗来代替宗教宿命论，以人权代替神权等，宣扬抽象的、超阶级的人性论。

从抽象的人性出发，先进的思想家们建构了以人为中心的“人文主义”思想政治教育理论体系。人文主义思想政治教育观首先从文艺复兴时期的教育家、文学家的思想中体现出来。人文主义思想政治教育思想的核心是对人的尊重，注重个性的培养和教育，反对教会权威和专制对个性和自由的压抑。意大利教育家维多利诺提倡个性的重要作用，在道德教育上强调儿童个性品质的发展。拉伯雷在《巨人传》中通过艺术形象赞颂人文主义的教育观，拉伯雷认为人性是天然向善的，强调道德教育要符合人的自然本性，在道德教育上主张顺应人的天性发展，指出给人以自由并不会造成恶行。人文主义思想政治教育理论又主张用理性启发反对教会神学对教义灌输的强制服从。反对宗教经院教育的方式和内容，主张在教育观上用观察、启发的方式去发展学生的能力，以达到独善其身。伊拉斯莫斯认为道德教育能给人们以理性，养成人的善良行为与高尚思想，主张学习古典文化以给人道德上的启蒙。总之，人文主义教育理论以抽象的人性为基础，强调对人的个性能力的尊重，是对传统思想政治教育理论的反动，为资产阶级思想政治教育理论的发展注入了现实的力量，当然，人文主义教育观中对个体和个性的过分强调，又导致个人主义倾向在以后西方思想政治教育理论中的泛滥。