

高等学校教材

冯建军 著

# 当代教育原理

General Theory of Contemporary Education

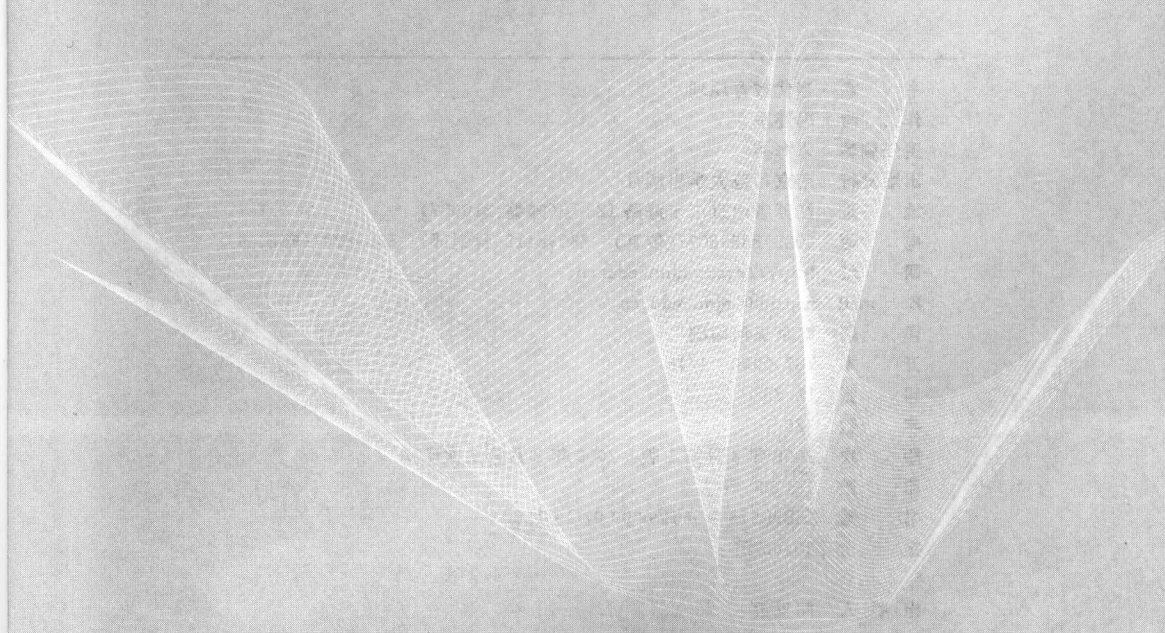
 南京师范大学出版社  
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

高等学校教材

# 当代教育原理

GENERAL THEORY OF CONTEMPORARY EDUCATION

冯建军 著



图书在版编目(CIP)数据

当代教育原理 /冯建军著. —南京:南京师范大学出版社,  
2009. 5

高等学校教材

ISBN 978-7-5651-0000-0/G · 1260

I. 当… II. 冯… III. 教育理论—高等学校—教材  
IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 067686 号

---

书 名 当代教育原理  
作 者 冯建军  
责任编辑 朱海榕  
出版发行 南京师范大学出版社  
地 址 江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)  
电 话 (025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)  
网 址 <http://press.njnu.edu.cn>  
E-mail [nspzbb@njnu.edu.cn](mailto:nspzbb@njnu.edu.cn)  
印 刷 南京玉河印刷厂  
开 本 787×960 1/16  
印 张 18.75  
字 数 326 千  
版 次 2009 年 8 月第 1 版 2009 年 8 月第 1 次印刷  
印 数 1-3 600 册  
书 号 ISBN 978-7-5651-0000-0/G · 1260  
定 价 30.00 元

出 版 人 闻玉银

---

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换  
版权所有 侵犯必究

## 前 言

为了使读者了解隐含在本书中的一些想法,特以“前言”的形式明示三个方面的问题:一是关于本书的书名;二是关于本书的内容结构;三是关于本书的性质。

第一,关于本书的书名。

为什么这本书命名为《当代教育原理》,而不是《教育学原理》、《教育概论》?在我看来,《教育学原理》既可以理解为“理论教育学”,以区别于实践教育学;也可以理解为“关于教育学的原理”,相当于元教育学,以区别于教育学。《教育概论》是对教育的概略性认识,对整体教育的粗略介绍,多适用于非专业人士,其内容等同于教育常识。而这本《当代教育原理》,既不完全是教育学的内容(如作为教育学重要组成部分的教学、德育本书就没有),也不属于写给非专业人士的教育常识,更不属于元教育学,所以,以《教育学原理》或《教育概论》命名均不合适。

教育原理是关于教育的事理,它研究某种教育现象出现背后的原因、依据和本质,回答“是什么”、“应该是什么”、“为什么”。若按此认识,本书大致可归为“教育原理”。那为什么不称作《教育原理》、《现代教育原理》,而称作《当代教育原理》呢?这牵扯到另一个想法。我一直认为,在人类发展的历史中,虽然我们把一类现象都称作“教育”,其实,无论是性质,还是形态,“此一时期的教育”已非“彼一时期的教育”,教育具有变动性、生成性(但不否定教育也具有继承性和稳定性)。若企图把所有时期的教育放在一起,讨论背后的“是什么”和“为什么”,可能也会得到结论,但这一结论因为概括的时间跨度太大,其内涵自然就很稀薄。而一个内涵很稀薄的概念,可能就流于“正确的废话”,无法真正标示出某一时期教育的“独特性”或这个时期教育的认识。要揭示出一个时期教育发展的特殊性,我们只能分期探讨,如可以标称“古代教育原理”、“现代教育原理”、“当代教育原理”,因为古代教育、现代教育、当代教育的性质和形态各不相同。

本书最后被称为《当代教育原理》,而不是《现代教育原理》,因为我把本书每一章的落脚点都放在当代教育乃至未来教育的发展趋势、发展特点的论述上,提出诸如“促进人的自由发展”的教育观、“当代社会的类主体教育形态”、

“教育的个体享有性功能”、“教师专业发展的幸福维度”、“作为生命的学生观”、“终身教育与学习化社会”、“教育先行”、“教育民主”、“全球多元文化教育”、“媒介素养教育”、“教育的社会超越性”，等等。虽然本书也论及古代教育和现代教育，但重点不在于古代和现代教育，而是通过历史的演进线索，把历史与逻辑统一起来，推导出对当代乃至未来教育的认识。书中的观点，有的看起来也许缺少现实意义，但作者的旨意不在于“实然”，而在于“应然”，力图为当代或未来教育的发展绘制一幅蓝图，这就是当代教育的原理，而不是古代、现代教育的原理。

### 第二，关于本书的内容。

就内容层面而言，教育原理以教育整体为对象，侧重研究一般的教育问题和教育活动的一般特征或规律，而不是教育中某一特殊活动，如教学、德育或学校管理的特殊规律。

教育作为有目的地培养人的社会实践活动，在整体上，我们通常从两个方面来理解它：一是作为一种社会现象和社会子系统，二是作为一种培养人的活动。把教育“作为一种社会现象”考察，主要涉及教育的社会属性、社会功能，教育与社会发展的关系，教育制度，等等；把教育“作为一种培养人的活动”考察，主要涉及教育本质、教育目的、教育与人的发展的关系、教师与学生等等。

本书就是分别从社会发展和人的发展两个方面，对教育所做的整体考察。教育与社会发展、教育与人的发展是教育基本理论的核心内容，因此，本书讲述的主要是教育基本理论，不涉及具体的教学、德育、学校管理等活动，这些内容隶属于教学论、德育论和学校管理学。如若在教育原理学科中反映这些内容，也只能上升到一般的理论意义上讲“教育活动”、“教育过程”、“教育方法”等。在这个意义上，本书确切地应该称作《当代教育基本原理》，因为它研究的内容是教育的“基本理论”。但问题是学界一般不用“基本理论”作为课程和学科的名称，故还是称为《当代教育原理》

### 第三，关于本书的性质。

毫无疑问，这是一本教材。什么是教材，教材的性质又是什么？一般来说，教材作为教学用书，通常反映的是一些最基础、最基本的知识，是一些较为稳定的、有固定认识的知识。在这个意义上，教材不同于个人专著。个人专著是个人思想的表达，它既不考虑这些知识是否基础，也不考虑学生的心理接受能力和知识储备程度。

在本书的写作中，我一直在教材和专著之间徘徊。我想，如果要写一本几乎定论的《教育原理》教材，国内已经出版了不少，我为什么还要再写一本呢？

但如果不按照教材的规范写,所讲的内容不是基础内容,又怎么配称作“教材”,又怎么能够保证使用本教材的学生获得本学科的基础知识?

但是,我认为,大学教材的性质应该与中小学教材有所不同,大学的老师应该把自己的研究与教学结合起来,把研究的成果转化为课堂教学的内容,凸显教学内容的研究性。大学生不在于“学死知识”、“死学知识”,而在于培养研究意识、研究能力。因此,大学教材的内容不应该四平八稳,应该反映一些有争论的问题,通过这些争论性问题,使学生感受研究的氛围,学会批判,学会思考,学会研究。

因此,大学的教材,既是教材,更是个人专著。作为教材,它应该反映本学科的基本问题;作为专著,它应该反映作者的研究成果、作者的思想。在这样的认识指导下,本教材所列的主题都是该学科的基本问题,对这些主题,力图反映作者的独特认识,反映作者在这些问题上的研究成果。所以,本教材的结构和主题没有什么新颖或突破,都是一些“老”题,但对每个问题的认识,尽可能反映作者自己的观点。

本书是作为高等学校教材出版的,除了可以用作本科“教育原理”、“教育学原理”课程的教材外,还可以作为教育类研究生包括教育硕士教学的教材和参考书。

本书的出版得到了南京师范大学教育硕士教材建设专项出版资金的资助、江苏省品牌专业南京师范大学教育学专业建设资金的资助,感谢南京师范大学研究生部和教育科学学院教育学系的支持,感谢为本书付出辛勤劳动的出版社的徐蕾主任和朱海榕编辑。

鉴于个人的学识、能力和认识的有限性,本书无论从形式到内容,从结构到观点,都存在着一一些问题,真诚地希望使用或参考本教材的老师和同学提出宝贵的批评意见或建议,以便更好地修改完善。

冯建军

2009年6月

# 目 录

前 言 .....	( 1 )
<b>第一章 当代教育应该是什么 .....</b>	<b>( 1 )</b>
第一节 教育过程的基本要素 .....	( 2 )
一、受教育者 .....	( 3 )
二、教育者 .....	( 8 )
三、教育中介客体 .....	( 9 )
第二节 教育过程的结构及其矛盾 .....	( 11 )
一、教育过程的总体结构 .....	( 13 )
二、教育过程的次级结构 .....	( 14 )
第三节 当代教育的本质 .....	( 18 )
一、以人自身为对象的实践活动 .....	( 18 )
二、促进人的自由发展的活动 .....	( 20 )
<b>第二章 人类的发展与教育 .....</b>	<b>( 24 )</b>
第一节 主体人格的历史生成 .....	( 24 )
一、群体主体状态下的依附人格 .....	( 25 )
二、个人主体的独立人格 .....	( 25 )
三、类主体的自由个性人格 .....	( 27 )
第二节 古代的依附性教育 .....	( 28 )
一、原始的适应性教育 .....	( 29 )



二、古代人身依附关系的训练·····	(30)
三、中世纪的神学教育·····	(30)
第三节 近现代的个人主体教育·····	(31)
一、自然主体教育·····	(31)
二、理性主体教育·····	(33)
三、价值主体教育·····	(34)
第四节 当代的类主体教育·····	(36)
一、以全人教育为面·····	(36)
二、以自由活动为线·····	(41)
三、以个性发展为点·····	(45)
第五节 当前我国主体教育的价值选择·····	(47)
第三章 个体生命发展与教育·····	(51)
第一节 个体生命发展的影响源·····	(51)
一、个体生命发展的含义·····	(51)
二、影响个体生命发展的因素·····	(53)
三、教育在个体生命发展中的作用·····	(63)
第二节 个体生命发展的教育意义·····	(66)
一、个体生命发展的水平与教育·····	(66)
二、个体生命发展的特征与教育·····	(69)
三、个别差异与教育·····	(72)
第三节 教育的本体功能·····	(75)
一、教育的个体社会化功能·····	(76)
二、教育的个体个性化功能·····	(78)
三、教育的个体享用性功能·····	(81)
四、教育对个体发展的负向功能·····	(85)
第四章 教育目的·····	(88)
第一节 教育目的概述·····	(88)
一、我们是否需要教育目的·····	(88)
二、教育目的的含义·····	(91)



三、教育的“应然”目的与“实然”目的	(92)
四、教育目的的内在价值与外在价值	(93)
五、教育目的的层次	(94)
第二节 近代西方教育目的的不同取向	(96)
一、“自然人”的教育目的取向	(97)
二、“精神人”的教育目的取向	(98)
三、“社会人”的教育目的取向	(101)
四、“新个人主义”的教育目的取向	(102)
五、“完美生活预备”的教育目的取向	(105)
第三节 传统教育目的观的现代转换	(107)
一、从“客体论”到“主体论”的教育目的	(108)
二、从“再现过去社会状态”到“预示某些新的社会状态”的教育目的	(109)
三、从“个体主义”到“共同体主义”的教育目的	(111)
第四节 世界历史性的个人主体:现代教育的目的	(113)
一、培养世界历史性:现代社会的要求	(114)
二、世界教育改革对世界历史性个人的昭示	(117)
<b>第五章 教育主体</b>	(121)
第一节 教师	(121)
一、教师角色的新定位	(121)
二、教师的专业发展	(125)
三、教师幸福:教师专业发展的重要维度	(135)
第二节 学生	(141)
一、学生是“人”	(141)
二、学生是儿童	(143)
三、学生是权利的主体	(144)
四、学生是教育的主体	(146)
<b>第六章 教育系统的产生与发展</b>	(151)
第一节 教育的起源与教育实体的产生	(151)

一、教育的起源 .....	(151)
二、教育实体的产生 .....	(156)
第二节 学校教育系统的发生与制度化教育的形成 .....	(160)
一、学校教育系统的发生 .....	(160)
二、制度化教育与学制 .....	(163)
三、制度化教育的反思 .....	(166)
四、制度化教育的改革 .....	(168)
第三节 走向学习化社会的终身教育 .....	(170)
一、作为与制度化教育相对的终身教育 .....	(171)
二、以终身教育为基石的学习化社会 .....	(174)
第四节 我国现代学制的变革 .....	(178)
一、旧中国的学制改革 .....	(178)
二、新中国的学制改革 .....	(184)
三、我国现行学制的结构 .....	(189)
四、我国当前学制的改革与发展 .....	(192)
<b>第七章 社会发展与教育发展 .....</b>	<b>(198)</b>
第一节 教育的社会属性 .....	(198)
一、教育是一种社会现象 .....	(198)
二、教育是一种特殊的社会活动 .....	(202)
三、社会性是教育的派生属性 .....	(204)
第二节 教育社会史的考察 .....	(205)
一、依据生产关系性质划分的教育社会史的阶段 .....	(206)
二、依据生产力发展水平划分的教育社会史的阶段 .....	(212)
三、依据生产方式划分的教育社会史的阶段 .....	(218)
第三节 社会子系统的变迁与教育变革 .....	(225)
一、社会生产力变迁与教育变革 .....	(225)
二、社会政治制度变迁与教育变革 .....	(228)
三、文化变迁与教育变革 .....	(230)
四、传播媒介变迁与教育变革 .....	(236)

第八章 当代社会与当代教育·····	(243)
第一节 当代教育的社会基础·····	(243)
一、社会生产力对教育的制约作用 ·····	(243)
二、社会政治对教育的制约作用 ·····	(249)
三、文化对教育的影响作用 ·····	(256)
四、信息技术对教育的影响作用 ·····	(262)
第二节 当代教育的社会功能·····	(270)
一、教育的生产力发展功能 ·····	(270)
二、教育的社会政治功能 ·····	(273)
三、教育的文化功能 ·····	(276)
四、教育的社会负向功能 ·····	(278)
第三节 当代教育的相对独立性与超越性·····	(280)
一、教育的相对独立性 ·····	(281)
二、教育的社会超越性 ·····	(282)
附录·····	(285)

## 第一章 当代教育应该是什么

古罗马哲学家奥古斯汀曾经诙谐地说过“时间是什么”的问题：如果不问“时间是什么”，我大概还知道“时间”是什么；一旦问起“时间是什么”，倒真不知道“时间”是什么了。教育亦是如此。其实不问“教育是什么”，人们凭经验也大体知道“教育”是什么——因为人人都有教育和受教育的经历。但从理论上回答“教育是什么”，倒不是件容易的事情。近代以来，西方学者关于“教育”含义的表述，达65种之多。<sup>①</sup>我国自1978年开始讨论教育本质问题，其有影响的说法也达28种之多。<sup>②</sup>“教育”是一个不说还明白，越说越糊涂的概念。但糊涂总比头脑空空好，或许教育本身永远也说不明白，因为教育在时间中流淌，借用海德格尔的话，教育“在路上”，“在旅途中”。

说不清的东西，并不等于不要说，而是要改变叙述和思考的方式。以往我们习惯于问“教育是什么”，围绕着定义发生争论。这其中隐含一种假设，那就是“教育是什么”只有一个答案，或者说只有一种定义才是真正的教育定义。实际上，这种真正的教育定义存在吗？即便存在，寻找它有意义吗？让我们从分析教育哲学家谢夫勒对“定义”的揭示入手。

谢夫勒指出，定义有三种方式：规定性定义、描述性定义和纲领性定义。规定性定义是创制的定义，是作者自己所下的定义，这个定义在整个讨论中自始至终表示作者所规定的特定意义。描述性定义，是适当地描述被界说的对象或术语在不同场景下的所有内涵。例如，词典就是试图罗列描述性定义，它给我们提供了不同场景下一个词的特定意义。纲领性定义明确地或隐含地告诉我们，事物应该(should)怎样。说事物应该怎样与说某事物在某种场景下实际怎样(描述性用法)完全不同，也与“我暂时用它表示这个意思”(规定性用法)不相同。纲领性定义，往往包含实然的“是”与应然的“应是”两种成分，是描述性定义和规定性定义的混合体，是符合实际的一种应当追求。

---

<sup>①</sup> 这是华东师范大学教育学系陈桂生教授的辑录，时间跨度是从培根到1972年联合国教科文组织的《学会生存》报告。

<sup>②</sup> 郑金洲. 教育本质. 载翟葆奎. 教育基本理论之研究. 福州: 福建教育出版社, 1998: 164.

就“是否有一个真正的教育定义”而言,对规定性定义来说,一个绝对肯定性的回答是可笑的。因为从逻辑上讲,任何定义都能充当教育的规定性定义;对描述性定义来说,一个真正的教育定义也使人感到怀疑,因为在不同的语境中,为了不同的目的,“教育”一词有多个描述性定义。但是,假若我们能够剥离开这复杂多样的教育情景,给教育下一个适应所有特定情景(涵盖古今中外各个时期)的定义,这种定义会使所有人都感到满意,但也会令所有人感到都不满意,因为这种定义对特定时期的教育来说都没有说出其特别之处。假若说可以找到这样一个定义的话,其内涵也是极其单薄的。因为这一定义的外延太宽泛,不加区别,不加评价,所以,这种定义说了等于白说,也引不起特定时期人们的兴趣。

寻找教育的定义,就是要为教育寻找一种正确的或最佳的纲领性表述。这种定义是特定时期的教育定义,它以某种场景下教育的事实为基础,对教育应该如何作出纲领性的表述,是将“教育是什么”和“教育应该是什么”结合起来的一种表达。

教育虽具有永恒性,但没有永久不变的教育,教育具有变化性和生成性。教育如同海德格尔所言的“此在”。人作为“此在”,对其作“是什么”的发问不适合,人的未来性、生成性决定了只能问“我是谁”、“他是谁”。对教育也只能问“此时”的教育“是什么”和“应该是什么”,这是基于教育事实的应然性表达,是一种纲领性的表述方式。时代发展至今,我们需要考察的是:当代教育应该是什么。

## 第一节 教育过程的基本要素

教育是一个复杂的社会系统,它就像人体的构成一样,有组织、器官和细胞系列。我们对教育活动基本要素的分析,就从这些教育“细胞”入手。

教育活动的复杂程度不同,其构成的要素不同。这里只分析简单教育过程的基本要素,因为缺少这些要素,教育就不成其为教育。

陈桂生教授对近代西方教育史上教育的构成要素作了分析,并指出对教育过程的要素多数人持“三因素”说,即教师、学生和介于二者之间的中介,其分歧在于对中介因素的认识差异。例如,卢梭将中介因素认定为事物,美国教育家格雷戈将其认定为功课、教材,德国文化教育学派则认定为陶冶材。<sup>①</sup>我

<sup>①</sup> 陈桂生. 教育原理. 上海:华东师范大学出版社. 1993:4~9.

国1928年的《中国教育辞典》中列有“教育之要素”条目,认为教育要素有人员、物品、场所三者,其中人员包括教师、学生,物品即教育之材料,场所即教育活动的地方和设备。1978年以来,由南京师大教育系编写的《教育学》率先从分析教育的构成要素入手,揭示教育的本质。它把教育的构成要素分解为受教育者、教育者和教育影响,认为受教育者是教育实践活动的对象,教育者是教育实践活动的主体,教育影响是教育实践活动的手段。叶澜在《教育概论》中认为教育的基本要素包括教育者与受教育者、教育内容与教育物资,其中教育者与受教育者是复合主体,教育内容是教育活动中的纯客体,教育物资是进入教育过程的各种物质资源。陈桂生在《教育原理》中参照马克思对劳动过程的分解,提出简单教育过程的三要素,即教育者有目的的活动、教育对象(受教育者)、作为教育者与教育对象联系中介的“教育资料”,并认为教育者与受教育者构成教育过程中的两极——教育主体与客体。

就我国学者的认识而言,最大的分歧不在于联系教育者与受教育者之间的中介,而在于对教育者和受教育者关系的认识。南京师大教育系的《教育学》明确提出教育者是教育活动的主体,受教育者是教育活动的对象,意味着教育者和受教育者是主、客体的关系;叶澜提出教师与学生构成教育过程中的复合主体;陈桂生以劳动为参照,明确把教师作为教育劳动的主体,学生作为教育劳动的客体。

实际上教育活动与劳动并不是两个完全等同的范畴,劳动的对象是物,教育的对象是人。如果说劳动以改造客观世界为目的,表现为“主—客”模式,那么,教育活动则是人与人之间的交往,表现为“主—客—主”的模式。前者突出的是主体与客体之间的关系,后者强调的是主体与主体之间的关系。根据这种认识,我们把教育过程的要素分为作为主体的教育者、作为主体的受教育者和中介客体。

### 一、受教育者

在整个教育过程中,受教育者是处在第一位的,正像商场因为顾客而存在一样,教育也是因为受教育者而存在。这就是我们通常把最具有教育典型的“学校”称为“学”校,而不叫做“教”校的原因。若教育过程中没有受教育者的存在,也就不存在促进人的发展的教育活动。

关于受教育者,这里需要依次考察的问题是:人为什么要受教育?人应该怎样接受教育?前者是理论问题,后者是实践问题。

#### 1. 人是教育的对象

“人是否可教”,这关系到一个更深层的问题:如何看待“人”?如何看待



“教”？不同的人性论，会导致不同的“教”的观念。中世纪的“原罪说”断言自从亚当作恶以后，人生而有罪，是“受神罚的人”，人自身不具备任何善良的思想，只有靠祈祷去赎罪，从而否认人有受教育的必要性与可能性。古代中国有荀子的“性恶说”，“人之性恶，其善者伪也”。“伪”，不是虚假的意思，而是“人为”的意思，即要使“恶”者“从善”，必须重视改造和外烁，这种人性观与中国“上所施，下所效也”的教育观相一致。在西方“原罪说”看来，人不可能受“引发式”的教育，受教育者只能接受宗教赎罪或管理，而这并非“教育”。

17世纪捷克教育家夸美纽斯对人的原始状态（自然状态）重新加以解释，断言在亚当作恶之前，在“我们的最初的和原始的状况”下，“人是造物中最崇高、最完善、最美好的”，“有人说，人是一个‘可教的动物’，这是一个不坏的定义。实际上只有受过恰当教育之后，人才成为一个人”。<sup>①</sup> 18世纪的英国教育家洛克断言，人之所以有差异，都是出于教育的不同，“植物由栽培而成，人是由教育而成”。康德认为，“人只有经过教育，才能成为人”。

为什么人只有通过教育才能成为人，这是由人自身不同于动物的本性决定的。人虽来自动物且保留有动物的属性，但人作为“人”的本性已经不同于动物的本性。动物的本性是由“物种”规定的，是自在的；人作为“人”的本性是自为的。物种本性属于不变的前定本性，自为本性属于人自己创造的可变本性。人与动物在本性上的区别，正如马克思所说，“动物和它的生命活动是直接同一的。动物不把自己同自己的生命活动区别开来。它就是这种生命活动，人则使自己的生命活动本身变成自己的意志和意识的对象。他的生命活动是有意识的。这不是人与之直接融为一体的那种规定性。有意识的生命活动把人同动物的生命活动直接区别开来”<sup>②</sup>。

人不同于动物，动物的生命是单一的，只表现为自然的本能；人的生命是双重的，既来自动物，有动物的自然生命，又超越动物，具有超自然的生命。既具有与动物共有的“种生命”，又具有人特有的“类生命”。

实际上，就“种生命”而言，虽然人和动物都遵循着生命发展的一般规律，但在生命的先定性上，表现出差异。《吕氏春秋》卷二十《恃君览》云：“凡人之性，爪牙不足以自守卫，肌肤不足以扞寒暑，筋骨不足以从利避害，勇敢不足以却猛禁悍。”<sup>③</sup>这表明人在自然生命上不具备动物的完善性，而表现出“未特定

① 夸美纽斯. 大教学论. 傅任敢译. 北京: 人民教育出版社, 1984: 28、15、39.

② 马克思恩格斯全集. 第42卷. 北京: 人民出版社, 1979: 96.

③ 吕氏春秋·恃君览.

化”、“未完善性”。人与动物之间在自然生命意义上的分界线是人的未特性和未确定性。哲学家米切尔·兰德曼说：“人的非特定化是一种不完善，可以说，自然把未完成的人放在世界之中，它没有给人做出最后的限定，在一定程度上给他留下了未确定性。”<sup>①</sup>尼采也说过，大自然似乎仅仅完成了人的一半就让其上路了，而将人的另一半留给了人类自己。人的未特性和未完成性，说明了人具有可塑性，给人的发展留下了空间，这就为教育的作为留有余地。动物的生命是确定的、完善的，因此，不需要发展，也不需要教育。

综上，还不能草率地得出一个结论：人是可教的动物。因为对人的理解，不能局限于上述与动物的差异，人与动物的根本差别在于人具有超越自然生命的类生命。类生命作为支配的生命，标志了人的人格性和人的生存价值。我们认为，只有从这样的观点来理解“人”，才能够把人从本性上与动物区别开来，体现出人的生活高于动物生存的价值和意义。

用“人”的方式而不是“物”的方式来理解人的生命，人是一种双重性存在，他不仅是自然生命的实然存在，同时具有应然存在的品质。实然的存在，是动物式的，是没有历史、没有反思、没有价值、没有目的性的存在，那不是人的存在方式。在实然基础上的应然性存在，才是属于人的存在方式。应然的存在意味着人的生命的可能、开放、反思、价值与目的性。

人就其现实性而言，并不简单地属于当下。人是可能的、历史的，是一个可能性的存在，是一种历史的存在。动物没有未来，没有历史，仅仅属于当下。人有未来，有历史。说人是一个历史的过程，并不仅仅是指人本身有一个发生、发展的成长过程，更是指人的存在有一个目的性的价值追求。萨特认为，作为主体存在的人，必须同时满足三个基本要求：“①不是其所是；②是其所不是；③……是其所不是，又不是其所是。”人是“一个必须同时在它所有尺度中存在的存在”。<sup>②</sup>萨特的这一表述尽管晦涩，但却揭示了人的存在是一种可能性。一旦去掉了人的可能性，人就不存在了。现实性只是作为一个已实现的可能性而含在整个环节之中。人的可能性是无限的，是发展的，因此，“人永远不会变成一个人，他的生存是一个无止境的完善过程和学习过程”。“个人的整个一生只不过是使他自己诞生的过程；事实上，当我们死亡的时候，我们只

---

① 兰德曼. 哲学人类学. 张乐天译. 上海: 上海译文出版社, 1988: 228.

② 萨特. 存在与虚无. 陈宣良等译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1997: 195.

是在充分地出生”。<sup>①</sup>因而受教育可谓人的第二天性或第二生命。人从父母那里获得的第一生命,只是具备了做人的基础,人要成为“人”,还要经历“二次生成”,受教育是人性的拓展与升华,是人本质力量的扩充与丰富。教育是类生命所特有的存在形式。

## 2. 教育的对象是人

人是可教的,这只是认定人具有受教育的可能,接下来的问题是怎样教育人。前者是确立教育中的人性观,后者是根据人性观来确立教育观。确立什么样的教育观,其实质就在于如何看待受教育者在教育过程中的地位。“学习者的地位和作用是确立任何教育体系的性质、价值与最终目的的重要标准。”<sup>②</sup>在这里,我们提出,教育应该以人为出发点,也就是说,在教育过程中,必须把受教育者当作“人”来看待,而不是当“物”、当“非人”看待。

无论是在教育理论上,还是在发生实践中,都存在着把“人”当作“非人”的现象。从夸美纽斯“秩序”概念的提出,到赫尔巴特把“可塑性”作为教育学的理论根基,人的存在方式被转换成了“物”的可改造性,作为教育对象的人在传统教育理念中被贬低为可改造的客体。在这种情况下,受教育者成为“人”(表现出人的自主性)就会受到“非人”的待遇,诸如批评、惩罚;反之,受教育者成为“非人”(丧失自主意识),才能得到人的礼遇(如尊重、鼓励)。18世纪法国的思想家卢梭不但对传统教育提出了挑战,而且提出了以“自然的教育”为主导的“三种教育”统一的新构想,“应该使一个人的教育适应他这个人,而不是要去适应他本身以外的东西”<sup>③</sup>。卢梭实际上把教育对象置于教育过程的中心地位,认为教育的过程不是一个训练的过程,而是一个人的自我发展过程。但卢梭的发展观还停留在一种率性的自然发展上,缺少对人性发展的科学揭示。

教育中把人当作人,必须跳出以“物”的方式认识人,而转向人的发展的一种可能性。人是一种“可能性”存在,人“不是其所是,是其所不是”,所以实然的“是”不是人所需要的,应然的“不是”才是人所能达到的,从实然向应然提升、迈进,人不断地超越“现实的我”,走向“可能的我”。

---

① 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存. 北京:教育科学出版社,1996:196,197.

② 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存. 北京:教育科学出版社,1996:262.

③ 卢梭. 爱弥儿. 李平沅译. 北京:人民教育出版社,1985:247.