

李桂芝 葛铁林 著



接受教育
的
理论与方法

地质出版社

接受教育的理论与方法

李桂芝 葛铁林 著

地质出版社

(京) 新登字085号

接受教育的途径与方法

李桂芝 **葛铁林** 著

责任编辑：马恩 鸿魁

地质出版社 出版发行

(北京和平里 100013)

徐水文 印刷厂印刷

开本, 787×1092¹/₃₂ 印张, 5.125 字数, 12 0000
1993年7月北京第一版·1993年7月北京第一次印刷

印数, 1—3100册 定价, 4.20元

ISBN 7-116-01431-4/G·117

前 言

《接受教育的理论与方法》，是我与葛铁林同志合作研究的课题。葛铁林同志撰写了四个专题：《思想教育的接受问题研究提要》、《目标设置与接受教育》、《承认与接纳原则》、《保密性原则》。其余六个部分由我撰写。十个专题构成了接受教育的理论体系。但因是专题研究，各个部分既有联系，又有相对的独立性。

研究本课题的目的，意在充实思想教育的理论，提高青少年接受思想教育的积极性，增强思想教育的实效性。所谓接受教育，简言之，即怎样使受教育者接受教育的问题。本课题主要是研究如何使青少年接受思想教育的理论、原则及实施手段。换个角度讲，就是怎样提高青少年思想教育的实效性问题。我们认为研究此问题非常有意义。思想教育的任务是培养人、教育人，这个任务完成得好坏，主要不应是看花费了多少时间、人力和物力，而要看青少年是否真正接受了教育，特别是在当前青少年接受思想教育状况不佳的情况下，研究这个问题显得尤为重要。这是我们及我国从接受教育角度研究问题的第一次尝试，这些专题的发表，希望能引起教育战线的同行对这个问题的研究和重视。

不幸的是，在这一问题研究临近结束之时，葛铁林先生溘然长逝。研究工作只能由我个人来完成。由于本人的知识、能力有限，本书不足之处在所难免，敬请读者朋友们批评指正。需要指出的是，本书的编写与出版得到了我院领导、

培训部、教务处、学术委员会、系领导等的大力帮助与支持，
在此一并表示衷心的感谢。

北京青年政治学院 李桂芝

1993年5月1日

目 录

思想教育的接受问题研究提要·····	(1)
接受理论的兴起对思想教育的启示·····	(18)
受教育者接受思想教育的过程·····	(37)
接受思想教育过程中的障碍及排除措施·····	(50)
目标设置与接受教育·····	(71)
受教育者在教育过程中的主体地位·····	(83)
从思想实际和需要出发的原则·····	(101)
承认与接纳的原则·····	(113)
保密性原则·····	(124)
接受教育的方法·····	(136)

思想教育的接受问题研究提要

青年的思想教育一直受到我们党和国家的高度重视。这不仅是因为青年特殊的地位和社会功能——被看作是一个对现实具有重要影响，同时又代表着社会发展未来的群体，而且因为青年思想教育中存在着某些特殊的矛盾和问题。特别是最近一些年来，青年思想教育遇到了日益增多的困难和挑战，所以就更为社会所瞩目。

近十多年来，青年思想教育的队伍，包括专门从事这方面理论研究的阵容在不断扩大，以青年思想教育为主题的学术活动频繁，教科书与专著、论文层出不穷，但教育的效果却不尽人意。“蛇口风波”引起的社会震动固然是巨大的，而青年人以各种方式表现出来的对思想教育的逆反心理，更是司空见惯，令人忧虑。

问题的原因何在？怎样走出困境？一时间，这成了各有关方面和广大青年工作者关注的焦点和热门话题。

在这里，我们并不打算就此作出什么定性的判断和结论，而只是提出一个新的视角，即从接受的角度对青年思想教育问题进行一定的分析和探索。接受，是教育的重要目的之一，这里把接受问题从教育的完整过程中拿出来进行专门的研究，是企图通过对与思想教育接受有关问题的分析，为提高思想教育的有效性提供某些必要的依据。

一、问题的提出

思想教育在我国有着悠久的历史。由于它在本质上引导人们接受和确立一整套社会所推崇的价值观念和行为准则，所以，从文化的整体性和连续性的角度来看，不同社会历史条件下的思想教育在其内容和方法方面存在着某些相通之处，但其目标、宗旨和内容的主体部分却往往大相径庭。最典型的就是我们党开创的思想教育，它以马克思主义为指导，对以往充满浓厚封建色彩的思想教育进行了根本性的变革，于是它产生出推动和促进人们投身于推翻旧制度，创立和建设新社会的巨大的精神力量。二十世纪50年代的爱国主义和社会主义教育运动、二十世纪60年代的学习雷锋运动、二十世纪70年代末的思想解放运动……，这些无疑都记录着思想教育不可磨灭的历史功绩。

或许正是因为思想教育取得了这些空前未有的，令人赞叹和令人心慰的成功，人们在某种程度上忽视了对其中一些问题的关注。许多问题，只有到了思想教育在实践中遇到困难的时候，人们才会想到它，对接受问题的研究就是其中之一。

长期以来，我们的思想教育一直是遵循着灌输的原则进行的。这个原则最早由列宁提出。1894年，列宁在《什么是“人民之友”》一书中指出，我们应当把社会主义理论通俗化，把它灌输到工人中去”（《列宁全集》第1卷，第298页）。1900年11月，列宁又在《我们运动的迫切任务》一文中写道：“俄国社会民主党所应该实现的任务，是把社会主义思想

和政治自觉灌输到无产阶级群众中去”(《列宁全集》第4卷，第330页)。1902年，德国社会民主党领导人考茨基进一步阐述了这一观点，他认为，社会主义意识并不是无产阶级斗争的必然结果。社会主义学说和无产阶级斗争同源於现代经济关系，它们是并列地产生出来的。因此，社会主义意识是一种从外部灌输到无产阶级的阶级斗争中去的東西，而并不是从这个斗争中自发产生出来的东西。列宁极为赞赏考茨基的这一观点，并进一步将其具体化。其基本精神是：在普遍的意义之上，社会主义意识不能由工人阶级的斗争自发产生，而必须从外面灌输进去，换言之，就是通过一系列的宣传教育 and 鼓动，使工人阶级认识到自己的利益和使命，从而由一个自在的阶级转变为一个自为的阶级。这个原则一般来说是正确的，因为社会主义思想与历史上占统治地位的封建的和资产阶级思想是根本对立的，不进行有意识地宣传和灌输，人们就很难从旧的传统观念的巨大影响和束缚中解放出来。遗憾的是，我们在贯彻这一原则，强调灌输的必要性时，却一度忽略了灌输的条件性，忽略了人们接受教育的主动性和自觉性。灌输的一方与接受的一方二者间的关系被绝对化起来：作为教育者，他们成了一部分真理在握的人；作为受教育者，他们成了一部分被动而无知的人。人们对宣传与灌输的接受几乎是无条件的，因为灌输的内容早已确定，并且被认为是千真万确的真理。“我说你听，我打你通”，就是这种教育模式的形象表达。

这种教育模式应用于青年，往往有着更为稳定和普遍化的形式，它在从家庭到学校乃至社会其他各类组织中，都以不同的方式得到了强化。在青年面前，家长、教师、领导充当着真理的代表。青年对教育的接受与否，被纳入一定的社

会奖惩机制。在这种教育模式的背后，存在着一种对青年的根深蒂固的传统看法：青年是有缺陷和不成熟的人，在前辈和师长面前他们永远是孩子，永远要无条件地接受教育和训导。由于这种传统观念的影响，青年在思想教育中往往处于更加被动的地位，就不足为怪了。

在社会信息比较闭塞，青年的自我意识和文化素质比较低的情况下，那种要求青年无条件接受灌输的教育模式所固有的缺陷，只是处于隐性状态而不容易充分暴露出来。不过，实践最终会以某种形式对之加以回报。譬如，一旦青年发现他们曾经无条件接受的教育内容与现实出现距离，甚至被现实所否定时，便会产生强烈的失落感和空虚感，引起他们对原来接受的整个观念系统的怀疑和动摇。在社会日益开放，青年的自我意识日益增强，文化素质不断提高的新的时代条件下，情况便迥然不同了。青年大多对被动接受灌输的地位不满，他们对长辈、领导或教育者已不再抱绝对服从和盲目崇拜的态度。“你越是轻视我，我越是不买你的帐”，“你越是要教育我，我越是不屑一顾”，这正是许多青年对待思想教育的逆反心态。青年在思想教育中表现出的逆反心理，有着十分复杂的原因，它既与一定的社会环境、社会矛盾给青年带来的消极影响有关，也与青年自身的矛盾心理有关，诸如依赖性与独立性的矛盾。但从思想教育本身来看，忽视了青年在思想教育中的主观能动性，排斥了他们对思想教育过程的积极参与，不能说不是一个重要的原因。在深入探索青年思想教育的特点和规律，呼唤青年一代积极投身于改革开放和社会主义现代化建设的今天，思想教育亟待从以往的历史误区中走出来，用新的观念和眼光审视和研究青年思想教育的问题。

二、来自其他学科的启示

传播学理论认为，任何一种信息的传递都是由信息、信源（传者）、信道（媒介）和信宿（受传者）四个基本因素构成的。最初人们推崇的是一种“单向”的传播模式，譬如：1949年美国贝尔电话实验室工程师香农提出的所谓“香农模式”，就是其代表。在这一模式中，信息传播的方向是单一的；传播起点与终点各自承担的角色是确定的，彼此不能易位；受传者对信息的接受完全是被动的。1954年，美国学者奥斯古德对“香农模式”进行了批评和修正，其焦点是：受传者不一定是被动的，他们一方面接受信息，另一方面又把某些信息反馈给最初的传者；当反馈存在时，传者和受传者的角色只有相对的意义，“一个人同时成为信息的发出者和接受者”；信息传播的方向不再是单一而固定的了。1967年，美国学者丹斯进一步发展了奥斯古德的模式，他强调，受传者的反馈不应是简单被动的反应，而是积极地参与传播活动，信息是互动的，不存在机械式的起点和终点。这样，受传者或接受者在传播过程中的地位和作用日益受到重视，以致于对它的研究逐步发展为传播学研究中一个具有重要意义的专门的方向。

当传播理论冲破传统的观念迅速向前发展的时候，在文学理论和美学理论的研究领域里，也发生了富有时代气息的重大变化。以往文学研究的对象主要是作者和作品。人们关注于作品自身的结构和内容，重视作品与作者的生活背景、个人经历之间的关系，并竭力探讨作者的创作动机及作品的

社会意义，而作品的阅读者如同传统传播模式中的受传者一样，是无足轻重的，他们不过是在批评家的引导下去正确理解作品的原意。这种传统的文学研究观念，在本世纪60年代受到了严峻挑战。德国康斯坦茨大学的一批年轻的文艺理论家和教授，大胆而敏锐地选择了一个新颖的研究路径——走向读者。在他们看来，读者的阅读活动、接受程度对于作品的意义和价值具有至关重要的作用，也就是说，一部作品的内容若不经读者积极的接受过程，其价值就不可能充分地体现出来。因而，作者和作品不再是绝对独立和主动的因素，读者也不再是消极被动的因素。于是，接受理论成为文学研究中一个众人瞩目的新领域。

传播理论中对受传者的重视，文学美学研究中“走向读者”的主张是耐人寻味的。表面看上去，这不过是它们研究方法的改变和研究重点的转移；而实际上，这分明是一种对主体意识的呼唤，对人的积极的认识能力的重新发现和肯定。据说曾经在西方酝酿形成并十分流行的主体哲学，如今已经不那么时髦了，但即便如此，谁又能否认主体认识的能动性特征呢？诚然，无论是传播理论还是文学美学，都同思想教育有很大差异，但不可否认，它们对接受问题的独到研究，对思想教育的理论和实践都具有重要的启发。

人们说，读者的接受与否决定着—部作品的命运。这一判断如果不错的话，那么它同样适用于思想教育。所不同的是，思想教育所面对的现实要比文学严峻得多，如果在其实实施过程中不为人们所接受，不能使人们在接受教育中获得有益的启迪，那么它就不仅不能取得积极的效果，而且还会造成消极的影响。因此，当我们强调思想教育对青少年成长的重要意义时，不可忽视对接受问题的研究。

三、关于接受的前提

思想教育与在白纸上作画完全不同。青年在接受任何一种思想教育的时候，总是以一定的心理背景为基础，那上面并非一片空白，而是已经留下了岁月的痕迹，涂上了在社会生活中调合而成的各种各样的“色彩”，这正是我们所要研究的接受教育的前提。青年接受教育的心理背景，是类似于存在主义哲学家海德格尔称之为“前结构”和接受美学的开拓者尧斯称之为“接受屏幕”、“期待视野”的东西。在海德格尔看来，人的理解活动是受制于他的“前结构”的。

“前结构”由“前有”、“前识”和“前设”三方面构成。“前有”指预先有的文化习惯；“前识”是预先有的概念系统；“前设”则是指预先作出的假设。人们正是以“前有”的习惯、认识和概念为基础去理解和接受外部信息的。譬如，当我们看到一个青年在公共汽车上给一个怀抱婴儿的妇女让座位时，这个青年的助人行为并不难为我们所理解，因为尊老爱幼是我们已有的文化习惯，在我们已有的概念系统中，“老”、“幼”、“尊”这些概念是具体而清晰的。同样，初到异国他乡的人，往往不容易理解那里特有的风俗习惯，这也正是因为他们在他们“前有”的习惯、认识和概念中，缺乏与之相对应的东西。再有，人们阅读时，之所以对有些作品爱不释手，读罢浮想联翩，兴奋不已；而对有些作品则毫无情绪，同样与人们的“接受屏幕”或“期待视野”有很大关系。

青年接受思想教育的心理背景，由于已经涂上了一定的

“色彩”，已经有了一定思想、观念、习惯的沉淀，因而就不可能不直接影响到青年对教育的初始态度，以及他们对教育的选择性和接受的深刻程度。譬如，经过“文革”10年的青年，他们中许多人不仅精神上受到摧残，而且生活上也深受其害，动乱的巨大破坏性已经在他们的心理上留下了难以抹掉的烙印。这些青年在接受安定团结的教育时，往往就比那些缺乏这种亲身经历的青年要容易得多，理解起来也深刻得多。强调接受前提的重要性，决不意味着思想教育只有在青年具有了与教育目标相吻合的思想观念之后才可进行。教育目标与接受教育者原有思想基础之间的矛盾，是贯穿于思想教育过程之始终的一个基本矛盾，这个矛盾若不存在，思想教育也就成为徒劳的了。问题在于，要解决好这一矛盾，必须承认青年固有的接受前提，并且从这一前提出发，对思想教育进行科学的设计和实施。以往我们重视思想教育的接受前提不够，因为这个前提中包含着极为复杂而丰富的内容，它们对不同类型思想教育的接受所产生的影响也不均衡，有时甚至差异极大。而现实的情况是，许多思想教育工作者，即使是对青年一般心理背景的研究也相当缺乏。例如，北京团市委曾于1988年至1989年间向北京市部分党政工会干部、教师和宣传、文化工作者调查他们对当代青少年心理特点、生理特点、社会特点、兴趣爱好和理解接受能力的了解程度，结果回答对上述五个方面非常清楚者，在党政工会干部中分别为13.6%、18.4%、11.9%、23.5%、19.6%；在教师中分别为10.8%、15%、5.8%、12.7%、15%；在宣传、文化工作者中分别为11%、17%、11%、16.8%、13%。这样一种对青年了解的程度，就无怪乎青年的思想教育难以取得良好的效果了。

四、关于接受的差异

常有这样的情况：同样内容和方式的一种思想教育，有的人完全接受了，有的人部分接受了，有的人完全没有接受，还有的人持抵制甚至反对的态度；即使接受的程度相似，在接受的速度上也有快有慢。显然，人们对思想教育的接受存在差异，而这种差异性的成因应当通过接受者本身的差异去探寻。

传播学中对受传者个人差异进行的研究是颇富于启发性的。“个人差异论”，于1946年由霍夫兰提出，经过美国著名传播学者梅尔文·德夫勒加以修正。该理论认为，媒介信息包含着特定的刺激性，这些刺激与受传者的个性特征有着特定的相互作用。由于世界上根本不存在划一不变的接受对象，故而当心态各异的受传者面对大众传播媒介的信息时，他们所做出的反应也势必因人而异。德夫勒将这种个人差异分为五种，即：个人心理结构不同；社会理论所形成的观点和主张不同；通过学习而形成的素质不同；先天禀赋与后天习性不同；认知所形成的态度、价值观和信仰不同。这就是说，人们的心理背景都是独特的，以各自独特的心理背景去接受大致相同的信息，就必然导致对信息不同的理解和接受。从青年思想教育的实践来看，不仅青年独特的心理背景会导致他们在接受教育时的原则性差异，而且他们心理背景中不同层面上的不同因素的差异，也会对教育的接受产生不同程度的影响。一般来说，态度、价值观等因素的差异，往往表现在青年对教育内容的接受上；而个性特征，尤其是

气质方面的差异，则更多地反映在青年对教育方式方法的接受上。

人们接受外界信息的差异即存在于个体之间，又存在于群体之间。对于这种现象，美国学者约翰·赖利与马蒂尔达·怀特·赖利首先给以关注。这方面的研究被称为“社会范畴论”。它与“个人差异论”的区别在于，“个人差异论”依据的普通心理学，而“社会范畴论”的依据是社会学。这一理论认为，虽然受传者的个性各不相同，但他们在性别、年龄、文化程度、社会地位以及兴趣爱好等方面总会有某些相似之处。具有某些共同点的个体相互联系，就构成了特殊的接受群体或社会群体范畴。这些隶属于不同社会群体的受传者，对大众传播的信息有着不同的接受倾向。这些看法无疑是正确的。它启发我们，对接受差异的研究要注重个体与群体的相互联系。具体来说，可从两个方面着手进行研究：一是接受者心理和社会特征差异的研究；二是接受者接受模式差异的研究。前者应深入分析接受者的个性差异、性别差异、年龄差异、职业差异、代际差异和地区性差异等等。后者则应分析研究不同的个体或群体在若干不同的接受模式，例如理性化的接受模式、感性化的接受模式、权威型接受模式、情感型接受模式、比较型接受模式等模式中所具有的倾向性。不难理解，如果接受者本来具有丰富的个性差异和群体差异，而我们却偏偏停留在对他们的一般化、抽象化的认识和判断上；如果接受者本来存在着不同的接受模式，而我们的教育模式却是单一的，那么思想教育便很难奏效。

五、关于接受的过程

对思想教育的接受，是一个复杂的认识过程。马克思主义的认识论科学地揭示了人们的认识由感性到理性，再由理性到实践这样一个循环往复、螺旋上升的辩证发展过程。这无疑是我们研究接受过程问题的总的理论依据。同时，其他有助于深入研究这一问题的理论也应当借鉴和吸收。在这些理论中，瑞士心理学家皮亚杰创立的发生认识论就很有特色。如果说马克思主义的认识论指出了人的认识发展的总路线，而皮亚杰则从心理学角度指出，认识活动不是单向的主体对客体刺激的消极接受和被动反映，也不仅仅是主体在反映客体时《感性到理性的能动飞跃，而是主体已有的认识结构与客体刺激的交互作用。认识过程就是主体认知结构不断重建的过程。皮亚杰用图式、同化、顺应和平衡四个基本范畴对认识过程加以描述。所谓图式，是指心理活动的结构，它是人类认识事物的基础与前提。所谓同化，是指个体把客体的刺激纳入主体既成的心理图式之中。所谓顺应，是指原有图式不能概括同化客体，因而引起主体图式的自我调节，促进改变原有的图式或创立新图式，以适应变化着的客体。所谓平衡，是指同化与顺应两种机能的平衡。用皮亚杰的发生认识论来解释思想教育的接受过程，可以认为，青年在接受思想教育时，首先是以他们独特的心理背景或“接受屏幕”为前提，对来自外部的教育信息进行分析、判断、筛选和加工，然后将其全部或部分纳入自己原有的认知结构中去。如果有些信息不能被原有的认知结构所吸收，便试图调整原有的认