

序言

西南的独特举世无双！

自“世界屋脊”喜马拉雅山至南海之滨北部湾，拾级而下，从世界最高到海平面的地形地貌，决定了立体的天地系统。

天，从雪线之上的生命禁区，而高原草甸、高寒山地，继而温带、亚热带、热带雨林和海洋气候，各种兼备；

地，从雪域高原、高峡大川、大漠荒原、干热河谷到盆地浅丘、河网水乡、海洋河口，无不尽收。

这一呈阶梯状分布的立体天地系统生成了立体的植物、动物等各色生物物种。

大西南堪称世界物种基因宝库。

与此立体的天地相辅相成的，又生成了立体的文明：雪域放牧、高山游耕、水乡稻作、海洋渔猎等。与各色生产形态相适应的又有各种文化，从母系氏族到现代都市，林林总总。

大西南堪称活的人类演化走廊。

独特的自然天地系统，生成独特的人类文明系统。

这两大系统囊括了川、滇、黔、青、藏、渝六大省市自治区，面积达 270 万余平方公里，尽占中华人民共和国 960 万平方公里 $\frac{1}{4}$ 以上。美国先哲托马斯·潘恩说：“人没有创造地球，因此地球本身不是人的财产。”

中国大西南 ,同样不是人的创造物。

于是 ,当我们面对这块如此广袤的土地上生长的西南各民族(已确定族系的西南民族达 36 种之多 ,占 56 个民族的 2/3 强) ,讨论如何使其尽快富裕起来 ,与全国人民共同进步之际 ,我们面临的第一个问题便是 :尊重西南 ,继而在此基础上认识西南。

尊重西南意味着不能把这个并非人类创造物的举世无双的大西南当作开发对象 ,而是当作与之共生、共存、共荣的对象。佛家有言“依正不二” ,便是此理。伤自然便是伤我们自己 ,不尊重大西南便是不尊重我们自己。西南的山川地貌、气候气象、动物、植物、人力等有生命或无生命的资源 ,一旦遭破坏便永劫不复。

看一看喜马拉雅山 ,替整个地球 ,替全人类储存了多少雪峰冰川。这些固体的水库 ,这些永恒的空调 ,倘胡乱开发 ,一旦毁灭 ,其灾难不仅仅是全中国 ,也必是全球的。

仅长江、黄河、珠江等纵贯中国南北、东西的几大水系皆发源于青藏、云贵高原的事实 ,便迫使我们不得不在面对这些几乎是整个中华民族大动脉的河流之际 ,必须慎言开发 ,惶论征服。更何况由澜沧江而有越南的湄公河 ,由怒江而有缅甸的萨尔温江 ,由雅鲁藏布江而有印度的布拉马普特拉河。面对诸多南亚国家的重要河流均发源于中国之大西南这一事实 ,慎言开发也就至关重要。

同理 ,西南的矿山、动物、植物等各种资源 ,其绝无仅有都不仅属于中国 ,而是关乎全球 ,关乎整个人类 ,故而 ,一遭破坏也都是绝难逆转的全球性的灾难 ,其损失都是全人类的共同支付的惨重代价。

世代生于斯 ,长于斯的西南各民族又因其对各自居住的天地系统的适应 ,生成了绚丽多彩、特色各具的民族文化。讨论和研究这些民族如何融入

世界大潮 ,迈向 21 世纪之际 ,稍有常识 ,我们便必会注意到任何发展都必须从其已有的现状出发。此谓实事求是也。倘脱离了这些民族的特色 ,奢谈现代化、世界性、国际接轨等 ,不啻于痴人说梦。其结果不仅事倍而功半 ,更糟糕的是将彻底毁灭这些民族的文化特性 ,使其丧失特色成为边缘人 ,成为不伦不类的伪民族。

于是 ,认识西南至少包含两层含义 :

1. 认识西南独特的天地自然系统。
2. 认识西南独特的民族文化系统。

继而在此基础上认识这二者间在漫长的历史进程中自然生存的道理。这是任何谈西南发展的最基本的态度和基本前提。

各具特色的天地系统、文化系统是一基本存在 ,在此基础上形成的社会演化形态的多样、经济发展水平的参差 ,是横亘在我们面前的一道不可逾越的障碍。所以 ,必须走进西南。走进大山 ,走进水乡 ,跨越激流险滩 ,翻越雪山草地 ,从各民族的生存现状 ,从其存在的现实出发 ,去认识 ,去比较 ,去研究。去认识其生产、生活、语言、文字、宗教信仰、风俗等方方面面。而非指手画脚 ,下车伊始。照搬这是美国的 ,那是欧洲的 ;这是北京的 ,那是上海的。用各种所谓现成的、成功的、高明的、现代的、科学的模式 ,为之设计所谓发展路向。

于是 ,这种所谓的民族教育研究便是将该民族教育置于其独特的天地、人文相互作用的复杂关系中 ,从其已有的实际出发 ,去讨论有效的提升全民族的素质。

要如此 ,我们首先面临的长期左右我们的基本价值观的挑战 :我们惯于居高临下 ,把整个大西南当作征服及开发对象 ,对天地是人必胜之 ,对山川是务必征服 ,对资源是极尽开发 ,对西南民族是目为异类、稀奇甚至愚昧 ,

对其文化生活认为是好玩、刺激甚至野蛮,对其经济生产认为是低下、落后甚至原始。这些连老牌殖民者的人类学家们都在检讨、反思继而批判的价值观必须根本改变。要代之以不仅要尊重西南各民族——须知其独特的文化基因属于整个人类,亦要尊重西南的自然——须知其独特的自然基因属于整个地球。要与整个西南的自然与人文,平等对话,和谐共生。

要如此,其次面临的是学科知识结构的挑战:走进任何一个村寨,讨论任何一个民族的教育问题,绝非仅属于某一学科或某一领域的了。要从其活的实际出发,而非从死的学科架构、理论教条出发。

要如此,再次面临的是对研究方法的挑战:走进任何山乡,梳理任何民族文化的脉络,其所需要的方法都必须是理论与实践的多样组合,都必须是科学与人文的多重视角,从其可以定量、可以观察、可以描述的外在,深入到其难以名状,却又无处不在的心理结构。

要如此,最后面临的是学风挑战:纸上得来终觉浅。书斋里的学问是一回事,山野中的是另一回事。任何理论上的学问必须得用之实践,并受检验于实践。更重要的还在于,任何理论上的创新还必须,也只能出自实践。于是,走向山野,既是提升自身——在这个过程中,要不论旅途劳顿,调查艰辛,环境生疏,语言情感等隔膜,还得拓宽视野,敢于突破学科自身藩篱,广纳其他学科养分,更是理论创新——不只是用国内外现成的理论来解释西南民族发展的现实,而是要通过西南发展的实际创建自己的文化与教育的理论。

西南民族教育与心理研究中心既定了这样一个心比天高的目的,便不得不从头做起。从硕士到博士的教学,尤其是论文的完成,研究的定向与成果的生成,盖得走这条路。

我们深知此路不易,但得走,不走,则永远只是想法。走难,开步时尤

难,倘能持之以恒,坚持走,通过数年,数十年,一代人,数代人,必有所获,至少在此定位的过程中,必有所获。我信。

这一批在博士论文基础上草创初成的书稿,便是这样一种努力的尝试:

《放歌山之阿——重庆酉阳土家山歌教育功能研究》;

《“鹰雏虎崽”——教育人类学视野下的彝族儿童民间游戏研究》;

《节日沉浮问——节日的定义、结构与功能》;

《百年反思——语文育人功能检视》;

《断裂与链接——西南民族地区基础教育类型研究》;

《天地化生——汉字字源语境多媒体再现之教育研究》;

《大德曰生——教育世界的生命原理》。

上述著作仅从书名上便不难看出,我们正从各个方面走向这一目的。这样做显然是初步的尝试。今后还将从更多的角度,通过更深入的研究去逼近它。做到从更广阔、更全面、更透彻的角度认识西南。在尊重与认识西南的过程中,发展我们自身。

是为序。

此套书的出版得感谢广西师范大学出版社,感谢杰远。

组织服务多赖胜利,当谢。

此序倘无冬梅冒暑整理并打印,便不能及时付梓,是为谢。

张诗亚谨识

2006年7月16日于无名堂

前言

本书采用内容分析法、历史研究法及比较研究法,从“价值判断”和“事实判断”两个层面,通过纵向考察与国际比较,审视中国百年语文教育在促进儿童全人发展方面的困惑、问题及进展。

本书侧重从语文课程目标、语文教科书选文标准、语文教科书内容编制、语文阅读教学4个方面,检讨语文教育的育人功能。在分科主义、科学主义及“革命语境”影响下,百年语文课程目标经历了从“圣人之学”到“为人生日用”,从政治思想教育到全人发展的历程,表现出明显的政治社会化取向。中国传统的“文质兼美”选文标准在实践中表现为事实上的政治思想标准第一。研究者认为,儿童的生存维度是确立选文标准的逻辑起点,应建构“社会·个人·文化”三位一体的选文模式。中国教科书人物形象模式化、读物内容纯净化、单一成就模式以及宏大叙事特征背后隐藏的仍然是社会本位的儿童教育观。以“主题先行”“理性肢解”“架空分析”及“标准答案”为特征的语文阅读教学,无法造就尊重多元、亲近语言、自由表达与灵性生活的儿童。百年语文教育最大教训是把人文学科蜕变为工具学科,把育人功能单一化为语言技能训练,把儿童发展目标畸形化为政治社会化。新世纪语文教育应致力于解决如下难题:着眼于完整的儿童及儿童完整的生活,整体设计语文课程目标与内容;寻求儿童社会角色化与儿童自我发展之间的平衡;重视“文化传承”“普世伦理”及“文化反哺”的不同价值;认识“教化与内化”“可教与不可教”的辩证关系,正视“内化”的意义与“不可教”的价值。

目录

导 论	儿童、儿童发展与语文教育	001
	一、儿童：一个成人世界的概念	001
	二、儿童发展与教育	007
	三、儿童发展与语文教育	012
	四、本书的主要概念界定	016
	五、研究方法、研究内容与主要结论	022
第一章	“分科主义”“革命语境”与全人发展	
	——对百年语文课程目标的审视	028
	一、语文课程目标及其特征	028
	二、百年语文课程目标的演变及育人目标的变迁	030
	三、其他国家和地区语文课程目标及其启示	047
	四、对“分科主义”及“革命语境”的超越	055
第二章	“文质兼美”与“社会·个人·文化”模式	
	——对语文教科书选文标准的反思	063
	一、教科书内容选择的影响因素分析	063
	二、教科书选文标准的国际比较	069
	三、“社会·个人·文化”选文模式	095

第三章	单一成就模式、宏大叙事特征与普通人视角	
	——对语文教科书内容编制的考察	105
	一、语文教科书的内容偏见	105
	二、从文本到课文的改写	124
	三、语文教科书内容组织	144
第四章	意指实践、阅读方式与儿童的语文生活	
	——对语文阅读教学的检讨	152
	一、阅读的意指实践本质	154
	二、阅读教学方式与儿童的语文生活	169
	三、阅读教学应促进儿童全人发展	193
余论	儿童发展的张力空间与语文教育的难题	228
	一、要立足于儿童的全人发展整体设计语文课程	229
	二、要寻求儿童社会角色化与自我发展之间的平衡	232
	三、要正视“文化反哺”的价值	235
	四、要体现“内化”的意义与“不可教”的价值	236
附录一		240
附录二		250
参考文献		254
后记		266

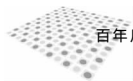
导 论

儿童、儿童发展与语文教育

一、儿童：一个成人世界的概念

惯常意义中的“儿童”是指处于某种特定年龄段的人，即未成年人。关于儿童期的下限，大致有两种分法：一是指法定成人年龄以下的；另一种是将未成年人分成婴儿期、幼儿期、儿童期、少年期（或青少年期）。本书中的儿童侧重于指基础教育阶段的学生群体。

“儿童”有时被称作“孩子”，“childhood”有时又译为儿童期。“儿童期”指的是整个孩童期，而不仅是习惯意义上的介于幼儿与少年的阶段。近几十年来，学者研究证明，所谓“儿童期”，本质上是近代社会变迁的一个产物。早在 20 世纪 60 年代初，法国学者阿利艾斯（Philippe Aries）在他的研究中



指出:儿童概念其实只是近代教育制度出现以来确立的一个概念,在那以前,人们对于儿童与成年人的差异并没有明确的认识。换句话说,“儿童”的概念是被教育不断凸显和强化的概念。这其中蕴含着值得推究的深意。本来,不同年龄的人,只有年幼、年长与年老的区分,他们是小的人、大的人或老的人,他们也因此可能有体能上的以及智能、经验上的差异,但近代以来的有关儿童的概念,却把这种差异扩大为不同类的人,并由此深深影响着今天的儿童观及教育观。人们注意到,当言及儿童期时,不仅指儿童具有种种区别于成人的身心特征,而且意味着儿童与成人社会形成的一种特殊的关系。正如普南姆所说:“渐渐的,儿童变成受尊重的对象,他们是具有不同物质与需求的特别的生物,需要与成人世界隔绝和受保护。”^①

“儿童是什么?”“儿童对成年人意味着什么?”“儿童与未来世界是一种怎样的关系?”这些问题可以称为教育学的基本问题。从本质上讲,教育就是怀着“期望儿童成为什么”而对儿童施加影响的过程。虽然不同国度、不同时代、不同文化视域中的儿童形象千差万别,但其中依然不难找到共同点。

儿童往往被视为纯洁的人。即使在“性恶论”及“原罪说”影响广泛的社会,孩子依然被视为尚未污染或较少污染的人。“天使”“天真无邪”“赤子之心”“童心母爱”都被视为对孩子纯洁天性的赞美。“童年时代”也由之而与“黄金岁月”“花样年华”等夸饰词紧密联系在一起。

童年是成年人的心灵故乡。孩子因承载着成年人的记忆而成为过去岁月的象征物,成为精神安放的最佳之所——她(他)是我的,我曾经多么像她(他),她(他)会出息得如我所愿。

儿童是有赖于成年人哺育、培养的生命体和社会成员。对孩子的爱、关

^① J. H. Plumb:《童年的消逝》,尼尔·普斯特曼、萧昭君译,47页,台北,台湾远流出版公司,1994年。

怀与保护,被视为成年人的天职,孩子于成年人意味着责任和义务。“爱我所爱无怨无悔”的彻底奉献成为名利场打拼的成年人最温柔的心灵绿地。“幼吾幼及人之幼”,则是仁义发扬光大的最动人的赞美诗。

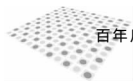
儿童被赋予了种种特殊的意义,“儿童中心”在城市的中产阶级中更成为一种支配地位的生活式样。为了让孩子成为自己“期望”的社会人,家庭、学校和社会几乎有着相当默契的认识:努力地将孩子们隔绝到一个缺少污染没有危险的世界里,努力为孩子们提供最好的物质营养和精神环境,最好远离各种欲望,专心读“圣贤书”,并为此制定了一系列完备的保育制度、教育制度及法律制度。尼尔·普斯特曼(Neil Postman)曾这样概括美国社会的“儿童”定义:

“西元 1850 年到 1950 年,代表童年概念发展的分水岭。……在这期间,美国人成功地让所有的儿童接受教育,离开有着自己的穿着,自己的家具,自己的文字,自己的游戏,自己的社交的世界。数以百计的法令规定儿童和成人在本质上有别,数以百计的风俗授予儿童优待的地位,提供保护,免于成人世界的荼毒。”

“在这个时期,所谓现代家庭的雏形出现。套用毛斯的说法,此时父母具备同理心能力,得以全力认同儿童的感觉,以温柔和责任感对待子女。并不是说童年的概念突然抒情起来,就像生命中的其他阶段一样,童年的概念已经被视为每一个人天生的权利,一种超越社会和经济阶层的理想。不可避免的,童年被界定为一种生物上的分类,而非文化的产物。”^①

人类普遍具有儿童崇拜倾向。所有的深爱均源自成人的自大与自恋。人类因孩子身上纯洁、乐观、有生命活力和拥有未来的特性,而保持着对孩

^① J. H. Plumb:《童年的消逝》,尼尔·普斯特曼、萧昭君译,75 页,台北,台湾远流出版公司,1994 年。



子群体的基本倾慕。丰子恺深情地抒写道：“我向来憧憬于儿童生活。尤其是那时，我初尝世味，看见了所谓‘社会’里的虚伪矜忿之状，觉得成人大都已失本性，只有儿童天真烂漫，人格完整，这才是真正的人。”^①“近来我的心为四事所占据了：天上的神明与星辰，人间的艺术与儿童，这小燕子似的一群儿女，是在人世间与我因缘最深的儿童，他们在我心中占有与神明、星辰、艺术同等的地位。”^②

由于发展的未定性与无限可能性，孩子便成为成人社会所有未竟梦想的集散地。所有的儿女，均成为“背着眼睛前行”的儿女。与之形成对照的，则是朱自清笔下那位儿女眼中的“苍老”“蹒跚”“慈爱”，为儿女心甘情愿奔走的“父亲”背影。“金玉满堂”“多子多福”曾是中国人最基本的福祉象征，“不孝有三，无后为大”则直白地表达着孩子在民间文化中的特别意义。“新生”“未来”“希望”这些带着光亮的概念似乎总与孩子们明媚的笑脸联系在一起。谁掌握青年，谁就掌握未来。孩子是早晨八九点钟的太阳。教育要面向未来。孩子的成长既是家庭的事业，也是社会的事，凡后来被认定为“优秀孩子”的人，多半是因为这些孩子成了大器，或是民族英雄，或当了大官，或者成为青史留名的文豪与科学家——而这些，真切地表征着成年世界的儿童观和教育观。

总之，儿童的概念是成人基于自身立场的发明，儿童形象则是成人基于自身立场的造就。儿童一方面被哺育与呵护，另一方面则不由自主地接受着“引导”与“控制”。儿童被视作生物上的分类，其深层的含义则是，作为独立人的孩子的主体性的失落。“儿童”是属于成人的“儿童”。成年人往往以儿童生活世界的洞察者和代言人自居，自作多情、执拗地表达着他们所理解

① 黄江平：《丰子恺》，82～83页，上海，上海教育出版社，1999年。

② 黄江平：《丰子恺》，109页，上海，上海教育出版社，1999年。

的孩子的梦想、欲望与情意,设计着孩子成长的方向、路径及策略。

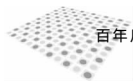
当我们用成人的视角去审视儿童的未来性时,就会自然联想到教育的乌托邦性质。必须承认,教育的箭头永远指向“明天”。任何一个民族、任何一种文化背景中的教育,主要都是向下一代人传授上代人认为值得和应该传递的,并且确信是好的、有用的知识、技能、思想、观念及信念;甚至或多或少地包含着他们对世界发展的理解与预测,认为自己的教育不仅对孩子们是当下有用的,而且还对孩子们的将来有用。从这个意义上讲,任何教育,必然植根于当时的教育理想。理想,永远具有乌托邦的特质。换句话说,任何教育行为都包含着教育理想的期许与教育目的的追寻。“教育须有信仰,没有信仰就不成其为教育,而只是教学的技术而已。教育的目的在于让自己清楚自己当下的教育本质和自己的意志……”^①

为孩子设计的教育。这其实是“教育”的另外一种表达。其值得推究之处在于:教育只是成年人理想的教育;教育只是成年人理解的教育;教育是成年人为孩子未来人生作预备而设计的活动。夏洛特·梅森毫不隐讳地说:“教育是一种训练。无论是对思想习惯,还是对行为习惯,都必须进行系统的训练,都必须有目的培养。”^②与之相对的,则是越来越多的教育革新家尖锐的批评。他们认为传统教育是一种强制性的教育,秩序、制度、枝节和规定代替了自发、优雅、主动和调查研究。他们认为,儿童更需要爱和理解,而非教学,儿童需要赞同和能够自由地成为自然善良的人,尊重儿童的身体和精神,是教育家最重要的任务。

与追寻教育目的同样令人困惑的问题(或者说根本就是同一问题)是:

① [德]雅斯贝尔斯,邹进译:《什么是教育》,44页,北京,三联书店,1991年。

② [英]夏洛特·梅森,赵昌荣等译:《教育是一种训练》,北京,中国发展出版社,2003年。



儿童到底应当成为什么样的人。这个问题其实亦可理解为“人其实应是怎样的人”。这一问题无论怎么描述都被认为是不够充分或者难以完备的。张楚廷的《课程与教学哲学》尝试着给人的定义列了一个清单^①。摘要罗列如下：

人是唯一有自我意识的生命,人成为他自己意志和意识的对象。

人是可以自己赋予自己新的生命的生命,人在发展中发展自己,成为他自己。

人是唯一对尊严,思想自由……保持需要并以此为特性的生命体。

人是唯一拥有系统语言并以语言作为自己存在方式的生命体。

人是唯一肩负使自己更像自己(“人要像人”)的使命并按照美的规律组造自己的生命体。

人是唯一能够自己要求自己做什么,自己要求自己不做什么的生命体。

人是能够红脸的动物,在任何事变前都不红脸的人可能只是生理学意义上的人或植物人,人是唯一可以(通过体验)使自己走进自己心灵的生命。

人是万物之灵。人是知情意的某种统一体,它不只是思维着,而且是感动着、体验着的生命。

“人,作为人类历史的经常前提,也是人类历史的经常产物和结果,而人只有作为自己本身的产物和结果才成为前提。简言之,人是自己历史的前提,又是自己历史的结果。”

“人学做人”,“人要像人”,“把人当人”……此中所有的人都属于人而不容置换。

人,“在其现实性上,它是一切社会关系的总和”。

^① 张楚廷:《课程与教学哲学》,336~337页,北京,人民教育出版社,2003年。

.....

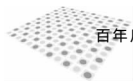
儿童是主体的人,教育是为了人。这是教育哲学与课程哲学的基石。早在20世纪20年代,周作人就指出:“以前的人对于儿童多不能正当理解,不是把他当作缩小的成人,拿圣贤经传尽量的灌下去,便是把他当作不完全的小人,说小孩懂得什么,一笔抹杀,不去理他,近来才知道儿童在生理上,虽然和大人有点不同,但他仍然是完全的个人,有他自己的内外两面的生活。儿童期的二十几年的生活,一面固然是成人生活的预备,但一面也自有独立的意义与价值。”^①但是在今天的教育实际活动中,乃至在教育理论中,却依然常见否定人的属性的状况。人们俯首于教育的社会控制,并且心安理得。当教育失明不见人的时候,所有的教育问题均由此而生。

二、儿童发展与教育

教育从其诞生伊始,就是为人的生存和发展服务的。教育一词的本义,就是人的化育。根据《说文解字》的解释:“教,上所施,下所效也”;“育,养子使作善也”。一般认为“教育”一词最早见诸《孟子·尽心章句上》:“得天下英才而教育之,三乐也。”中国文言文多用单音词,在白话文盛行后,复音名词才大量增加。古代“教”与“育”是相关而又不同的两个词,《说文解字》已经解释清楚。在《孟子》中,“教育”为仅见,且孟子本人的常用语仍是“教”和“育”,故所引之句,宜作“教、育”解。它对后来造出“教育”这个复音词,并无影响。

所谓“教”,作为动词,读平声(今第一声),音交,表示“上所施,下所效”

① 周作人:《儿童的文学》,载《新青年》第8卷4号,1920(12)。



的行为动作,是一个中性的描述词。“育,养子使作善也”很明显,这是一个规范词。“教”作为动词,同“唆”连成复音词“教唆”,为贬义;它同“育”连成复音动名词(更准确地说,在含“育”的语境中),读去声(今第四声),音较。如“修道之谓教”(《中庸》);“修道”旨在“作善”。只有在这个意义上的“教”,才是“教育”一词的略称。

西方“教育”一词,据《中国教育辞典》解:在英文为 education,法文为 éducation,德文为 Erziehung,均由拉丁语 educare 而来。拉丁文 e 为出,ducare 为引,合之为“引出”;其中还提到“最近学者中又有考定该字之意义不过为‘育儿’者”。^① 赫尔巴特称:教育(Erziehung)这个词是从训育(Zucht)与牵引(ziehen)两词来的。^② 照赫尔巴特解释的词义,Zucht 相当于“育”,ziehen 相当于“教”,“教育”为规范词,惟西文另有“教”(教授、教学)一词,英文 teaching 和 instruction,德文 Unterricht 和 Lehren,为描述词。^③

教育一词还与“人文学科”密切相关。“人文学科”(the humanities)一词源于罗马政治家、演说家西塞罗(M. T. Cicero,前106年至前43年)在论述理想的辩论家时所提出的 humanitas 学说。拉丁语 humanitas 有“人性”或“人情”的意思,西塞罗用以指一种教育大纲。这个拉丁词后来成为西方文化语言中基本思想观念之一的“人文主义”(humanism)及相关词汇的词源。

但拉丁词 humanitas 又来源于更早的希腊词 paideia。Paideia 则来自希腊词 pais(儿童),所衍生的拉丁词 pasco 意指牧养、使之成长,它成为教育学 pedagogy 等词的词源。Paideia 是对儿童的开化、教化、教育,古希腊、罗马人用这个词标志“文明人”与“野蛮人”的区别,进而使这个词代表人性教化

① 《中国教育辞典》,642页,北京,中华书局,1940年。

② [德]赫尔巴特,李其龙译:《普通教育学》,《〈普通教育学〉·〈教育学讲授纲要〉》,146页,北京,人民教育出版社,1989年。

③ 陈桂生:《“教育学视界”辨析》,14~20页,上海,华东师范大学出版社,1997年。

的观念。这一观念的内涵又可进一步分析为两个彼此依靠的关联性观念：人性的理想(理念)与教育。经由教育才能使不开化的(野蛮)人臻于人性(文明)的人；或者反过来说，教育是使人臻于人性完善的活动。

以上考察表明：

第一，无论中国还是西方，“教育”(育)与“教”本有区别，且一直有区别；教育从来同“使人向善”相关，或者说它以“使人向善”为内涵，是个规范词，而“教”是一个中性的动词，为描述词。

第二，“教育”所固有的“使人向善”的含义，从来就存在，现在依然未消失，此义并非“有时”存在。

第三，西方“教育”一词的原始含义中，包含“引出”之义，“内发论”传统源远流长；中国自古以来，就把“教”定义为“上所施，下所效也”；“外铄论”根深叶茂。

第四，教育作为成就人性的活动享有人生全部活动的最高目的，作为人之为人的理想，没有比这更高的目的了。因此，*paideia* 意义下的教育与近代以来渐趋支配地位的专业—职业教育观念有着深刻重大的区别，后者以获取知识与专业技能为实质目的，而这一目的只是跻身社会谋生发展的手段。

学者们对古今中外关于教育的概念作了梳理，人们对教育的认识逐渐聚焦为：教育是行动，教育是社会行动；教育以个体心理素质的建构、改善、保留或者避免作为努力的结果；教育具有尝试特征和提升意图；教育的对象是任何人，教育的主体是主体的人。育人的功能应当成为基础教育阶段各个学科的首要功能。

教育是儿童个性发展和社会化的重要力量，是促使一个儿童从生物人变成社会人的重要途径。个体发展的目的可以从三个方面加以分析：第一，为了文化延续与文化传递。社会化的实质是一个文化发展的过程，即社会