

教育学导论

主 编 陈敬朴

副主编 庄西真

南京大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育学导论 / 陈敬朴主编. —南京: 南京大学出版社,
2004. 6

高等学校小学教育专业教材

ISBN 7-305-04261-7

I. 教... II. 陈... III. 教育学—高等学校—教材
IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 039990 号

丛 书 名 高等学校小学教育专业教材

书 名 教育学导论

编 著 者 陈敬朴

出版发行 南京大学出版社

社 址 南京市汉口路 22 号 邮编 210093

电 话 025-3596923 025-3592317 传真 025-3303347

网 址 <http://press.nju.edu.cn>

电子邮件 nupress1@public1.ptt.js.cn

经 销 全国各地新华书店

印 刷 江苏省地质测绘院印刷厂

开 本 850×1168 1/32 印张 12.625 字数 320 千

版 次 2004 年 7 月第 1 版 2004 年 7 月第 1 次印刷

印 数 3000 册

ISBN 7-305-04261-7/G·794

定 价 15.50

* 版权所有,侵权必究

* 凡购买南大版图书,如有印装质量问题,请与所购
图书销售部门联系调换

目 录

上 篇

第一章 教育是什么	1
一、教育如何定义	1
二、教育是一种生活	14
三、教育是一种智慧性的实践	24
四、教育学是一门学问	29
第二章 教育应该是什么	38
一、构造人类的理想	38
二、培养完善的人	45
三、造就美好的社会	57
第三章 教育为什么	66
一、关于“教育为什么”的讨论	66
二、教育目的是通过教育目标体现的	72
三、国家教育目标通过学校组织目标落实为具体培养目标	79
四、实现教育目标的过程	86
五、基础教育的基本目标与基本任务	91
第四章 学生和教师	102
一、学生观的变革	102
二、教师观的变革	108
三、教师的劳动	114
四、教师与学生的关系	129
第五章 课程与教学	133
一、课程	133
二、教学	153
第六章 学习与交往	175
一、学生的学习活动	175
二、学生的交往活动	197
第七章 教育形式与实践方法	208
一、教育的正规教育形式与非正规教育形式	208

二、教育的其他形式	216
三、教育的实践方法	222

下 篇

第八章 教育资源及环境条件	238
一、教育资源的分类及来源	238
二、教育资源的分配	246
三、教育需要良好的环境条件	265
四、创建教育健康发展的社会环境,是走向终身教育的起点	280
第九章 新的发展观与教育	283
一、新的发展观	283
二、可持续发展与教育	285
三、信息化发展与教育	293
四、知识经济的发展与教育	302
第十章 社会进步与教育民主	309
一、教育民主化概说	310
二、教育机会均等是教育民主化的核心	316
三、教育机会不均等现象及其原因分析	325
四、教育民主化的必由之路	333
第十一章 多元文化与开放式教育	340
一、多元文化、社会进步与教育视野	340
二、民族文化、国家文化与教育文化	346
三、文化开放与教育的文化导向	351
四、校园文化与班级文化	356
五、学校文化的建设	365
第十二章 终身教育与学习化社会	368
一、从传统扫盲到消除功能性文盲	369
二、不利地区不利人口的教育与全民教育	375
三、学习——人类如何面对生存方式的选择	381
四、终身教育和学习化社会	388
后记	396

第一章 教育是什么

在常人眼里,教育是什么似乎是不言而喻的,教育就是我们生活的一部分,它太平常、太普通,以至无需证明,也无需反思。但对于教育者来说,这却是一个必须认真思考的问题,因为教育并不像常人所想象的那样,是一项简单的、自明的活动,它作为一项复杂的人类活动,充满了许多难解的谜,稍有不慎,教育者就会陷入迷茫,误入歧途,从而迷失方向,走向教育的反面。由此,教育者必须时常反思:我正在进行的活动,是不是真正的教育活动?因而,追问“真正的教育是什么”是开始教育工作的第一步。

一、教育如何定义

(一) 关于教育定义的讨论

在对教育是什么的追问中,人们总喜欢去寻找一个他们认为正确的教育概念,因而,在数不胜数的教育著作中,出现了数不胜数的教育概念。如:

我国古代的思想家荀子将其解释为“以善先人谓之教”,东汉学者许慎在《说文解字》一书中将其解释为“教,上所施下所效”,“育,养子使作善”。

古希腊哲学家柏拉图说“教育就是灵魂的转向”。

日本学者认为“所谓教育,乃是把本是作为自然人而降生的儿童,培育成为社会一员的活动”^①。

法国著名社会学家涂尔干则认为“教育是年长的几代人对社会生活方面尚未成熟的几代人所施加的影响。其目的在于,使儿童的身体、智力和道德状况都得到某些激励与发展,以适应整个社会在总体上对儿童的要求,并适应儿童将来所处的特定环境的要求”^②。

英国哲学家彼得斯认为“教育是一种不同凡响的活动,是一种有价值的活动,教师在教育学生时,一方面要传授知识,另一方面,又要以一种符合道德的方式来引导学生”^③。

还有学者认为“在广义上,教育指的是对一个人的身心和性格产生塑造的影响行动或经验。……在专门的技术性意义上,教育就是通过各级学校成人教育机构和其它有组织的媒介,有意地把上一代的文化遗产和所积累起来的知识、价值和技能传给下一代的过程”^④。

我们还可以举出许许多多关于教育概念的不同表述与理解。为什么人们对教育会有如此多的不同表述与理解呢?我们认为原因主要有以下几方面:

首先,教育作为一种培养人的活动,人的发展既是它的出发点,也是它的最后归宿。而人作为万物之灵,他的存在充满了许多难解的谜,如他来自何处,去向何方?人的身心究竟是怎样变化的?人的存在充满了未知与不确定。这决定了我们对教育的理解与阐释也只能是开放的、不确定的。其次,人们对教育是什么的理解,往往表达的是他们理想中的教育,而人们的理想往往由于所处

① (日)筑波大学教育学研究会编,钟启泉译:《现代教育学基础》,上海教育出版社1986年版,第3页。

② 张人杰主编:《国外教育社会学基本文选》,华东师范大学出版社1989年版,第9页。

③ 转引自周浩波著:《教育哲学》,人民教育出版社2000年版,第92页。

④ 陈友松等编译:《当代西方教育哲学》,教育科学出版社1982年版,第26页。

的立场及处境的差异,他们的理解也是不同的,这一点我们将在下一章进行专门论述与分析,大家可以有更充分的了解。此外,教育这个词,本身就是一个具有多种不同含义的词,它既可用来表达一种独特的教育理解,也可以用来描述一种教育事实,还可以用来表达一种教育理想,这三种不同的语义就意味着存在不同的教育定义。美国著名分析教育哲学的代表人物谢弗勒在《教育的语言》一书中,将这三种不同的教育定义方式称为规定性定义、描述性定义和纲领性定义。^①他认为正是这些不同的定义方式使人们对教育作出了不同的表述。

我们是否需要找到一个教育是什么的精确表述呢?找到这样的精确表述又是否可能呢?德国当代著名教育学家沃尔夫冈·布列钦卡认为对教育定义表述的分歧意味着教育科学的不成熟,为了促进教育科学的成熟就必须首先对教育学的相关概念进行澄清和分析,以寻求精确的教育概念。^②由此,他在对学习、心理素质、提升意图、尝试特征、教育主体、教育对象等一系列相关概念分析的基础上,提出了一个他认为精确化与普遍化程度很高的教育概念表述:

“教育就是人们尝试持续在任何一方面改善他人心理素质结构,或者保留其心理素质结构中有价值的部分,或者避免不良心理素质行动。”^③

他这一概念是否就是精确的呢?其实正如他自己所说的那样,为了教育的科学化我们必须尽可能准确地界定教育的概念,但教育确实包含了许多不确定因素,他认为自己的努力也并不是最终的结果,只是一种相对于以前教育概念的混乱表述的一种进步,

① 瞿葆奎主编:《教育学文集·教育与教育学》,人民教育出版社1993年版,第32—34页。

② [德]沃尔夫冈·布列钦卡著,胡劲松译:《教育科学的基本概念》,华东师范大学出版社2001年版,前言,第1页。

③ [德]沃尔夫冈·布列钦卡著,胡劲松译:《教育科学的基本概念》,华东师范大学出版社2001年版,第75页。

但他认为这种追求是必须的。

然而,美国著名哲学家索尔蒂斯追问道:可能存在一个真正的教育定义吗?在他看来,在不同的语境中,为了不同的目的,“教育”一词的定义是不一样的,教育更多的是依情境而定的价值判断,人们所谈论的真正的教育,其实是他们所向往与期望的好教育,这种好教育的价值判断单靠下定义是不能解决的,寻找一个精确的教育定义注定了是一个天真的幻想。^①

其实,人们对教育精确性定义的寻求,源于一种本质主义思维,这种本质主义思维认为任何事物都存在一个本质,它是事物固有的稳定的特性,并且这种特性可以用语词明确表达出来。用这种思维来思考教育的不足在于,它企图用确定性的思维去探究不确定的事物,这往往会导致机械化的结果。事实上,教育是一种复杂的、活生生的存在,这一存在充满了不确定性,在这种存在中不仅仅有概念、体系、理论和流派,还有作为教育主体的教师和学生的生命、情感,如他们的痛苦与悲欢。它不是用简单的语词就可精确描绘的客观、静态的东西。

(二) 理解教育内涵的几个基本点

当然,给教育下一个精确定义是一件困难的事,并不意味着教育是完全不可认识、不可理解的活动。在人们对教育的不同描述中,人们对教育的理解总是从以下几方面进行的,这就是“通过谁,以何种方式,为了什么,对谁进行教育”。它涉及到对教育主体、教育对象、教育条件、教育目的的理解。与其他的社会活动相比,这就是教育活动独有的问题框架,对这些问题不同回答就意味着对教育的不同理解。我们可以通过对这一框架的基本特征的把握来获得理解教育的基本思路。

^① 瞿葆奎主编:《教育学文集·教育与教育学》,人民教育出版社1993年版,第35—37页。

1. 教育主体是谁

教育主体指实施教育的人。谁可以成为教育主体呢？在已有的探讨中人们常常将教育主体理解为“成人”、“成熟之人”，在家庭中指家长，在社会中指长辈，在学校教育中则是指教师。在传统的农业社会中可能的确如此，在那时，上一代积累的经验，作为从事、参与社会生活的武器，是应付自然、调节人与人之间关系的利器，年轻一代在上一代的指导下，将其加以继承、掌握，就能对周围环境加以适应。就教育的产生来讲，它也主要是年长的一代基于社会生产与生活的需要将自身从实际生活中逐渐摸索出来的经验传递给下一代，以使种族得以延续。所有这一切都是建立在社会变化速度缓慢，年长一代因而有着至高无上的权威的基础之上的。年长一代总是以教化的身份将价值观、知识体系、谋生技能和生活方式传递给下一代，而年轻一代总是扮演着被教化的角色。但是，到了近现代，由于知识的更新速度加快、社会的急速变迁，在这一新的时代，年长一代不能像年轻一代一样经历如此巨大而急速的变化，也不能像他们那样快速地了解、经历和适应在他们眼前发生的如此迅猛的社会变革。年长一代在许多方面已不能再为年轻一代“指点迷津”，原先处于被教化者地位的晚辈获得了前所未有的“反哺能力”，并且年轻一代的知识、经验有许多是不为年长一代所知的。在这种情况下自然就出现了年长一代向年轻一代学习的情况，美国人类学家 M·米德在《文化与承诺》一书中指出这是“后喻文化”^①的必然特征，我国学者周晓虹将这一现象称为“文化反哺”^②。因而，从文化变迁的角度看，仅仅将教育主体理解为教师是一种过分传统的观点。

① 美国人类学家 M·米德在《文化与承诺》一书中，从文化传递的角度，将人类社会由古及今的文化分为三种基本形式：前喻文化、并喻文化和后喻文化。前喻文化是指晚辈主要向长辈学习；并喻文化是指晚辈和长辈的学习都发生在同辈人之间；而后喻文化则是指长辈反过来向晚辈学习。

② 周晓虹：《文化反哺：变迁社会中的亲子传承》，《社会学研究》，2000年第2期。

德国教育学家布列钦卡认为,教育者是指任何一个有能力在某些方面促进他人人格发展的人。即教育者并不一定要是全知全能的人,只要他在知识和能力方面具有他人所没有的局部优势,他就可以充当教育者。孔子说“三人行必有我师”,表达的也是这一观点。成为一个教育者与人的职业、年龄、地位及他所处的场所无关,这些不是决定性的或本质性的因素,因此成人本身并不一定意味着个人相对于他人在精神或道德上具有优势,人不可能全知全能,他总是有不同的优点,也有不同的长处,相对他人来说他可能拥有的永远只能是一种局部优势。我们只能将一定的水平差距,也就是将教育者和受教育者的成熟差作为教育主体的前提,即使教育者本人并不具有那些他想要在受教育者身上提升的心理素质,(或他自身的素质并不高于他想要在受教育者身上提升的心理素质)但他也同样可以从事教育行动。如,作为道德教育的对象,受教育者的道德水平可能高于其教育者;作为宗教的教育对象,受教育者可能比其教育者更加虔诚;作为体育的对象,受教育者可能比其教师有更好的运动成绩。^①从这一意义上说,能否成为教育主体与其说取决于个人的年龄或社会地位,不如说取决于他是否具有指导他人成长的智慧与艺术,是否真心迷恋他人的成长。^②

以上观点说明了,在学校教育中,教育者角色并不是固定不变的,学生也可以充当教育者,教师也常常可以从学生那里学到许多东西,教育者要改变传统的站着和学生说话的态度,教师要坐下来甚至是蹲下来和学生相处。改变一种视角,你可能会有意想不到的收获。同时,这种观点也使我们教师能抱一种更客观的态度,而不会过于苛求教师,认为他们应该是无所不能、全知全能的人间典范,从而,对他们抱一种过于理想的期望,不能理解他们的局限与软弱。当然,这也

① [德]沃尔夫冈·布列钦卡著,胡劲松译:《教育科学的基本概念》,华东师范大学出版社2001年版,第74页。

② [加]马克斯·范梅南著,李树英译:《教学机智:教育智慧的意蕴》,教育科学出版社2001年版,第18页。

不能成为教师不认真对待教育工作的借口,成为教育者本就意味着一种使命,它需要教师不停地去提升自己、完善自己、超越自己,以对学生的成长和召唤作出及时与恰当的回答。^①

2. 教育对象是谁

教育对象是受教育者。谁可能成为受教育者呢?首先,教育的对象是人。这是相对于动物而言的。动物不具有接受人类教育的可能性。教育人类学的研究表明,人与动物在本能上有巨大差别。在本能的生存能力上,人远不如动物,动物的每一器官都是专门化的,完全适合于每一生活条件和需求。如鸽子的方向感,蝙蝠的声纳系统,蚊子的定位。动物的生存能力,通过对本能的训练就可以自然发展起来,同时动物的本能也是动物的限度,它的一切不能超出它的本能。而人生来是羸弱的,他并没有这种天赋的本能,他的生存能力不可能通过本能训练就能获得,因而,人的教育一定是不同于动物的本能训练的。这意味着,我们不能将教育对象视为受训的动物,用机械不变的眼光看待受教育者,用非人的方式去对待受教育者;但正是因为人的羸弱,所以人需要学习如何适应艰难的自然与社会生活,同时,因为人并没有天生固定的本能,所以他的生存充满了开放与不确定,如何与外界建立恰当的生存联系,也是需要学习的,这让教育有了存在的必要。

其次,教育对象是任何年龄阶段的人。在传统的教育中,人们通常将受教育者限制为“青少年儿童”、“未成熟的人”,认为只有不成熟的人才需要接受教育。这种观点在传统的变化缓慢的社会中确实有道理。因为,在传统社会中,生活与生存相对简单,生产与生活知识相对稳定,通过一定的教育,人就足以应对生活。生活与生产经验往往通过代代相传的方式来进行,只有年轻人才是需要学习的,因为他们没有掌握必要的生存知识,而年长的人则因为积

^① [加] 马克斯·范梅南著,李树英译:《教学机智:教育智慧的意蕴》,教育科学出版社2001年版,第33页。

累了丰富的经验而居于教育者的位置。然而,到了近现代,随着知识更新速度的加快,人不可能通过一次学习就掌握一生所需要的所有知识,因而,人需要不断的接受教育,需要不断的成为受教育者。我们中国的古人就说,人要“活到老,学到老”。在这个变化日新月异的新时代,再将受教育者限制为青少年显然不符合教育发展的新趋势,也不符合人的发展需要。此外,从人的学习可能性看,将受教育者限定为特定年龄阶段的人,在事实上也不完全有道理,因为一个人可以在任何年龄阶段学习某些东西,甚至荒废某些学过的东西而改学其他东西。人在任何一个年龄段,不仅需要学习,而且也是能够学习的。所以从原则上来说可以帮助任何年龄阶段的身心健全的人达到学习目的。只是从教育的有效性出发,不同的受教育者学习的基础是不一样的,它需要教育者在深刻认识教育对象是谁的基础上加以区别对待。

3. 教育目的是什么

人之所以需要教育这种实践活动,是以这样一个事实为依据的,那就是作为客观存在的人,他的现实存在状况,以及他在自然、自发状态下发展的结果并不能满足人发展自身的要求。“世界不会满足人,人决心以自己的行动来改变世界”,教育实践的出现,表明人决心要按照他的目的——人的理想发展和存在来改变人的现实存在,改变人在自然、自发状态下的发展结果。为此,教育过程中的人的发展是一种在人的有目的参与、干预下所发生的运动过程,由这一过程所产生的结果也是人的有目的的活动的创造物。这说明教育作为一种培养人的活动,它总是有所预期的,这种预期就是教育的目的性。但因为观点与立场的差异,人们对教育的预期是不一样的。历史上有两种基本的教育目的观。

一是个人本位教育目的观^①。这种目的观认为教育的目的就

^① 提倡个人本位教育目的观的典型代表及教育思想流派,在近代主要有卢梭、裴斯泰洛齐、福禄贝尔;在当代主要是永恒主义、新托马斯主义、存在主义、自由主义和人本主义等。

是使受教育者的本性、本能得到自然的发展,教育的目的应当根据人之本性需要来确定,认为个人既是教育的起点,也是教育的目的,个人价值高于社会价值。如当代美国著名存在主义教育家奈勒说:“全部哲学的核心必定是有思想、有感情的人。只有以个人生活为起点的思想才是有价值的。”^①而永恒主义教育哲学的代表人物马利坦则认为:“教育的主要目的,在最广义的意义上就是‘塑造人’,或者更确切地说,帮助儿童成为充分成型和完善发展的人。其他目的如传递特定文明区域的文化遗产,为参与社会生活和成为优良的公民作好准备,以及履行整个社会的特定职能,完成家庭责任和谋生所需要的精神准备,乃是一些推论,它们是重要的,但又是属于第二位的目的。”^②持这种目的观的教育一般重视学生主体性和个性,反对被动性和统一性,重视人文学科和普通教育,反对教育的功利目的。二是社会本位的教育目的观^③。这种观点主张教育目的应当根据社会的要求来确定,认为教育的根本目的在于使受教育者掌握社会的知识和规范,促进人的社会化。社会学家涂尔干明确指出“教育在于使年轻的一代系统社会化”,“其目的在于使儿童的身体、智力和道德状况都得到某些激励与发展,以适应整个政治社会的要求,并适应儿童将来所处的特定环境的要求”。^④他们认为人是依赖于社会的,离开了社会的个人是不存在的。涂尔干指出,个人各方面的素质发展都依赖于社会、受制于社会。他说:“正如我们的身体凭借外来的食物而营养,我们的心理也凭从社会来的观念、情感动作而营养,我们本身最重要的部分,都是从社会得来的。”^⑤与个人本位者强调个人价值相反,社会

① 陈友松著:《当代西方教育哲学》,教育科学出版社1982年版,第102页。

② 《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》,人民教育出版社1983年版,第289页。

③ 社会本位的典型代表有涂尔干、那托普、凯兴斯泰纳等。

④ 转引自张人杰主编:《国外教育社会学基本文选》,华东师范大学出版社1989年版,第9页。

⑤ 转引自张人杰主编:《国外教育社会学基本文选》,华东师范大学出版社1989年版,第9页。

本位论者认为在教育中个人是没有价值的,不能作为目的而存在,它是作为实现社会目的而存在的手段和工具,社会本位论的倡导者那托普说:“在教育目的的决定方面,个人不具有任何价值,个人不过是教育的原料,个人不可能成为教育的目的。”^①他们认为教育的最终目的是满足社会与国家的需要,强调教育在促进国家的政治、经济、军事发展方面的功能,而轻视教育在促进人的全面发展、个性发展方面的作用。

事实上,在教育思想史中除了这两种基本的教育目的观外,还有居于这两者之间的人格本位论、生活本位论、文化本位论、伦理本位论,^②这些目的论都试图从另外的维度对教育的个人价值与社会价值的冲突进行调和。在具体的教育实践中很难说教育纯粹只是代表了某种立场,其实在实践中人与社会、文化、伦理、生活、人格都是互不可分、水乳交融的,分歧只是一种理论的立场。按照理想来说,人必须作为完人来培养,才能使他真正成为一个健康的人与美好的人。立场的分歧往往只是发生在社会的目的与个人的目的不能同一的情况之下,这时的抉择也很难是根据某种理论推演来得出的,它往往是根据社会所能提供的可能条件与教师可能实现的教育行为来进行的,因而,理论的目的常常不等于实际的目的。如我们今天在理论上提倡全面发展教育与素质教育,但由于我国当前的现实社会文化的限制,这只能是一个理论的目的,在现实中仍是片面发展与应试教育。

但这并不意味着关于教育目的的理论探讨没有意义。目的可以是一个效果词,也可以是一个过程词,即使它仅仅是作为一种预期出现,也是具有重要意义的。正如德国著名教育学者布列钦卡所提出的那样:教育具有尝试的特征。教育实际上是指一种教育者尝试改善受教育者人格的行动,至于说教育者是否以其行动在

① 同上书,第 147 页。

② 详细论述参见郑金洲著:《教育通论》,华东师范大学出版社 2000 年版,第 190—198 页。

事实上对改变产生了影响,在行动这一时刻还是一个未知数,如果他的确改变了受教育者,他是否使受教育者朝着所期望的方向改变,或者仅仅朝着任何一个此前根本无意于甚至想要极力避免的其他方向改变,也还是不清楚的。一种尝试的成果取决于其自身之外的诸多因素。尝试做某事就意味着会冒不成功的危险,何况人本身就是一种不确定的存在,他的发展不可能像机器一样精确控制,它充满了可能性,教育系统本身也是开放的、不稳定的。因而,一种被称为教育的行动本身并没有包含如下预言:说它积极致力于达到的目的就一定能达到。重要的不是最后是否达到了预期结果,因为教育的结果从某种意义上来说是不可预期的。而是我们预期什么,即教育的预期与其它行动的预期是不一样的,它期望受教育者变得更好更完善,这是教育最基本的一个特征。这意味着我们教育目的的真正目的并不仅仅在于描绘一种我们所期望的理想,更重要的是根据理想修正不完善的教育行为。

4. 教育的条件是什么

教育的条件是指教育得以发生和顺利进行的基础。从客观的构成来看,它主要包括教育的内容、手段、组织形式、环境条件等。但从主观的构成来看,这些客观条件并不能自发地导致教育的产生与开展,这些条件必须通过教育主体与教育对象按一定的方式组合起来,构成一定的教育关系才能成为一种产生教育影响的教育条件。因而,教育关系是真正的教育条件。

(1) 教育关系

教育者与受教育者的存在是教育存在的必要条件,这把它与学习和自我教育区别开来。被称为教育的活动是社会的(与周围的人们相关的)活动。它不是个体人的独立活动,它不同于学习和自我教育。虽然教育和它们都有密切的关系,教会学生学习,是教育的基本任务,教育学生自己教育自己也是教育的重要目的,但它们不是教育。教育依赖于学习,没有学习就没有成功的教育,但成功的学习可以不依赖于教育而独立存在,人们不会把独立的学习

活动称作教育。教育总是发生在不同主体的交互活动之中的,这种交互活动构成教育的最初情境,缺少任何一方都无法产生教育活动,也就无所谓教育。没有受教育者,就不可能有教育者,他们总是相依相存的。教育是一种关系存在。

但交互性的社会活动也不都是教育。如修一座桥是一项有目的的群体性活动,但它并不对受教育者的身心发展发生直接影响,因而,不能将这类活动归为教育。只有那些以受教育者身心发展为直接目的的活动才能称为教育。当然,也并不是只要教育的主体与对象在一起,并以受教育者的身心发展为直接目的,就能发生真正的教育活动。如教师在课堂上讲,而学生对教师的讲授毫无回应,它虽然有教育的形式却无教育的实质,师生之间并没有发生真正的教育关系。真正的教育关系是一种双重的意向关系,它一方面要求教师希望学生在学习中成长,没有这种希望就谈不上真正的教育影响;另一方面,学生也需要有一种乐意学习的欲望,没有这种学习的准备,真正的学习也不可能发生。这种双重意向的产生需要师生间相互的理解与对话,理解与对话正意味着心灵的沟通与经验的交融,它使孩子感受教育成为可能,使教育关系获得了确立的基础。正如加拿大著名教育家范梅南所说:“假如孩子不能体验到成人的行动和意向是教育意义上的关怀,成人就显然与这个孩子不具有教育关系。”^①在这里理解既是学习的前提,也是学习的目的。因为教育者所提供的知识经验总是和学生的生活经验有一定距离的,它若不能真正为学习者所吸纳,变成自己的人生智慧,那么教育只不过往学生书包里装了一些随时都可能忘记与被抛弃的马铃薯,它与学生的生命无关,理解使经验的增长与生命的实质改变成为可能。“在学生接受教育的生活中,理解把学生接受人生、生活、经验、精神与教育的整体意义发生关联,他在接受教

① [加] 马克斯·范梅南著,李树英译:《教学机智》,教育科学出版社 2001 年版,第 105 页。

育过程中的各种生活体验,他的情感和态度、他的意图和期望、他的经验和行为,从而,形成了他的发展。”^①因此,教育不仅仅是一种关系,它还是一种对话性与理解性关系。

(2) 教育的道德性

道德性也是教育的重要条件,对此国内学者黄向阳有过精辟的分析。他指出,即使有目的地去影响受教育者的身心发展,或者也使他们的身心有所变化,这种影响也不一定就构成了教育。如教人偷窃,包含知识和技能的接受,它对人的某些知识技能的提高确实有帮助,但人们却并不将这种行为称为教育。因而“教育”不同于“教”,教是否包含善意、其内容有无价值、其影响是否有益,都是不确定的。包藏恶意、产生有害影响的“教”不能称之为教育。具有善的意图或道德的目的、包含有价值的内容、产生有益影响的教,才能谓之教育。我国古代思想家荀子早就说过“以善先人”才“谓之教”。堪称教育的影响或活动,其方式、方法、手段、途径、程序必须合乎道德,至少在道德上是可以接受的。灌输和说教,因其强制性和机械性,而被视为是反道德的。英国哲学家麦克莱伦认为,没有道德性的教,(如训练、灌输、建立条件反射),是教的赝品,只有道德性的教,才是教的真品,教育有别于训练、灌输、建立条件反射是因为教育包含知识、理解力和认知洞见。所谓认知洞见,指的是把所理解的知识与事物之间建立起广泛的联系的认知品质。具有这种认知品质的人,会以一种未受过诸多限制的眼界,看待自己所做的事情,这是一种人生的智慧。它不是通过灌输和训练就可以获得的。当我们注意到某个人在某个领域获得某种特殊才能时,可以说“此人已经被训练成为哲学家、科学家或厨师,而不会说这个人被教育成为哲学家、科学家或厨师”。机械化的训练未必全然是机械的,它也可能让受训者获得大量知识,甚至提升其理解力,但它把人限制在一种特殊才能上,不能使人成为一个完整

^① 金生铉著:《理解与教育》,教育科学出版社1997年版,第81页。