

教育与个体生命发展的矛盾探析

● 王子滕 张忠华

摘 要 教育是培养人的一种社会实践活动。当前教育活动受传统文化、缺乏独立性、教育目的具有功利性等因素影响,教育内容、教育方式、评价体系与个体生命发展均存在矛盾。完善教育评价体系、充实教材内容、提供自由学习空间、将直接经验与间接经验相结合、回归有中国特色的人本教育是化解教育与个体生命发展矛盾的有效策略。

关键词 素质教育;生命发展;矛盾;策略

作 者 王子滕,江苏大学教师教育学院 (江苏镇江 212013)

张忠华,江苏大学教师教育学院教育科学研究所所长、教授 (江苏镇江 212013)

教育作为影响个体生命发展的外在因素之一,应对个体持有最基本的尊重,应尽一切可能帮助个体实现他自己。^[1]

一、教育与个体生命发展的矛盾现状

(一) 教育内容局限性与个体生命发展全面性的矛盾

教育内容的局限性主要表现在两个方面,一是教育内容的倾向性,二是教育内容的选择性。

教育内容倾向性主要表现为教科书的编写与使用。教科书是主要的教学工具,易被特定的历史文化环境左右,选择的教材内容有一定倾向性。如,在很长一段时间里,美国教科书都避免使用“种族歧视”一词;时至今日,日本的教科书还未完全正视历史,试图掩盖“南京大屠杀”的真相。特定的社会环境及其倾向性难以尊重个体的知情权和表达权,影响个体认知的全面发展。长此以往,在一定程度上易造成教学内容的“空无”。^[2]

教育内容选择性主要表现为注重应试知识内容的选择,相对忽视学生生命发展的基本素质,如文化习俗、生活常识、生命教育、国防教育等“非考试重点”的内容容易被疏漏。从一定意义上说,学校对受教育者实施的教育容易把他们培养成应试的“专家”,但非真正的“人”,这是对个体全面发展的漠视。从德智体美劳全面发展到素质教育,教育应保证个体生命发展的全面性已达成共识。这种全面性指知识的深度和广度,更是社会主体所必需具备的社会生存能力。学校是“无公害”的象牙塔,学生被保护在书本的“童话世界”里,但学生终将经历现实的考验成为“全面”的人,当前的教育内容对学生未来生存与发展缺乏前瞻性。

(二) 教育方式单向性与个体生命发展主体性的矛盾

第一,儿童的健康成长与发展应基于一种主动的、自由的生存状态。^[3]从这个意义看,现实情况

本文系 2017 年度江苏大学高等教育教学改革课题“‘互联网+’背景下高校课程及教学方式的变革研究”(编号 2017JGZD016)的阶段性研究成果。

与之相差甚远。班级授课制的单向教学方式，教师较难真正实现因材施教，只能根据固有的课程大纲或课程标准，在有限的教学时间内尽可能多地将考试的重难点灌输给学生，且学生接受的知识大多是教师对教学内容理解的知识，用教师的讲解和理解代替学生的积极学习，可能导致学生无法自主对知识进行加工和内化，难以形成自己的知识架构。思维是人区别于动物的最主要特征，只有通过思维的迸发，才能产生创造的灵性，才能不断地丰富学生的认知世界和情感世界，更好地促进学生的生命发展。若教师过分夸大教学过程的主导性地位，忽视学生的主体性功能，学生终将失去主动探究的能力。

第二，有研究认为，受教育越多的人往往越容易在心理和精神上萎缩，缺乏创新和冒险精神，只能用某种机械的才能来代替生动的思想，^[4]这也是单向教育方式造成的弊端。因此，当学生进入大学后，极易因失去目标而虚度光阴，甚至迷失自我。近年来，学生厌学情绪越来越严重、心理障碍与人格问题日趋增多，甚至出现了校内暴力乃至自杀行为，这与部分学生长期处于“受逼”学习状态有着不可推脱的干系。^[5]被动的学习动机偏离了教育目的的本真追求，传统课堂教学模式在一定程度上剥夺了学生在学习过程中的主体性地位，学生被动地接受教育，难以实现教育对个体生命发展主体性的尊重。

（三）评价体系片面性与个体生命发展多样性的矛盾

无论是教育内容的局限性，还是重“教”轻“学”的教学模式，都是基于应试的人才选拔方式。从某种程度上说，应试教育评价体系本身就与个体生命发展存在矛盾。从词义分析的角度看，“应试”是脱离社会发展的，以考试为主要目的的教育理念和方式。在改革开放以前，应试教育为知识分子创造了公平的竞争环境，有助于学生系统地接受基础知识的学习。但随着素质教育的提出和学生全面发展的需要，应试教育的弊端逐渐显露。

首先，传统教育评价体系注重评价的最终结

果，相对忽视从个体生命发展的角度评价教育活动本身。教育评价以分数论成败、以排名论英雄，弱化个体在教育过程中多样性的自在价值。其次，单一教育评价体系忽视个体生命发展潜在的多样性。个体之所以存在多样性，正是长期以来外部环境对个体多样发展的尊重，“唯才”的评价体系将个体生命发展的多样性“合并同类项”。因材施教在应试的考核评价体系下变成“奢侈品”，学生多样性发展变成只满足升学要求的单一性发展，个体生命发展的多样性在分数面前显得极其渺小。最后，功利性的教育评价体系易降低个体多样性发展的可能性。生命发展的多样性不仅指个体的多样发展，而且指学生群体的多样性发展。从某种程度上说，分数和升学率成为应试教育评价好学生的硬性标准。过于僵化的评价体系往往使教师更关注尖子生和后进生，中间层的学生易被忽视，这会加剧学生成绩和思想分化，产生“马太效应”。教育对个体生命发展的尊重应是多样的，是立足于每一个学生自身发展需要的。

二、教育与个体生命发展的矛盾成因

（一）传统文化的影响

中国传统文化从人文角度出发，以伦理为核心，关注基于社会本位的理想人格。孔子的启发式教学和因材施教，孟子“性本善”的教育思想，都是教育对个体生命发展的最初关注。儒家虽重视“人道”，但将重点放在“群体性的人”上，用僵化的规范使人“去个性化”，达到知行统一。因此，“修身”是“齐家、治国、平天下”的一种工具。董仲舒所传达的“师为生纲”“上之教化，下之从上”的思想，进一步强化了教师的“神性”。道家提倡“自然无为”的教育观，主张“返璞归真”，但过于否定社会对人性的制约作用，终在“罢黜百家，独尊儒术”后沉寂于历史长河之中。此外，从文字释义角度看，《说文解字》对“教”的解释是“教，上所施，下所效也”，加深了“教”的专制性。传统文化过于尊崇儒家的“克己”，将教师身份神化，实则为了更好地满足统治阶级的意志，使人忘却自身的个性追求。加之适应应试选拔的要

求,学生逐步降低了个性化发展的需要,而教师在教学过程中缺乏自省,对教学中存在的“无我”文化视而不见,进一步加深了教育与学生个体生命发展之间的矛盾。

（二）教育活动缺乏独立性

由教育管理部门制订课程标准,推动教育活动走向规范化,规范化的课程有利于教学活动实现目的性、计划性和组织性。但从另一方面看,过度固化的课程内容不利于学生多样化思维的培养。几乎所有的学校教育都为了一个共同的政治思维,^[6]而忽视了原本理应有的学术思维,逐渐丧失学术自由的意识和能力。外界对教育产业的投入越来越多,由资本带来的对教育的干涉逐步加大,教育极易成为政治和经济的附庸。教育活动离不开政治和经济的支持,并为其服务,但只有个体的生命得到最大限度的发展,国家的政治和经济才能更进一步发展。外部支持并不代表否定教育自身应有的独立性和自主性。教师作为教育教学活动的主要实践者,也应有行使教学自由的权力,而不是完全参照课程标准要求,按部就班地完成课时任务,教师不仅是知识的“搬运工”,更应是知识的“再造者”。

（三）教育目的的功利性

第一,市场经济对教育的冲击使教育目的逐渐偏离教育的本真追求——真善美和谐统一。市场经济对人才的评价指标直接影响着教育理念的转变,学历成为求职者能力的象征,而在应试教育大背景下,获得学历的唯一途径就是考试,这种偏离了教育本质的理念无疑是特定社会环境的产物。现代社会分工和市场经济的功利主义倾向,使人忽视自身,仅关注社会的需要。^[7]大学开设的专业应与劳动市场的需求密切相关,但并不意味着可以忽视学科发展和学生自身发展的需要。市场需要哪方面的人才,就教授哪门学科,虽能为高校提高学生的就业率,但在这种功利的教育目的下,难以保证各门学科均衡发展,学生更无法获得综合性的知识,束缚了个体应有发展空间。

第二,教育目的本应是德、智、体、美协调发展,但“唯才”目的使教育活动过度关注智育。传

统的人才选拔方式,使教育工作者“明知其弊却不敢反抗”。科举制度是人才选拔的开端,而其最终破灭的根本原因在于掩盖了官僚政治的阶级统治,使知识分子埋首于儒家经典,养成驯服的性格。学习可以改变命运,但学习不等同于考试;人才选拔需要有统一的标准,但不可将学生限定在应试知识的条框内。1977年,高考制度恢复,其目的是为了让更多有学识、有才干的人有展示自我的平台,并走上尊重知识、尊重人才的时代。但随着社会快速发展,高考逐渐成为一条日后找个好工作的“渠道”。教育家陈鹤琴曾指出,“死教育”的目的就是为了读书做官,“活教育”的目的才是做人、做现代中国人。^[8]一方面,就业保障和养老体系的不完善,使教师、家长不得不对孩子实施“严格”的教育,以便他们日后有更多的机会成为社会的“上层人”;另一方面,“人才”只有先为“人”,才有可能成“才”。

（四）教育活动的利己性

从某种角度来说,任何使学生处于被动地位的个体、群体或者制度,都有一定的利己性。^[9]家长在一定程度上将自己的希望或人生规划过度地施加在孩子身上;部分教师牺牲学生的个性发展以提高学生成绩;某些政府官员则仅通过升学率指标彰显个人政绩。主观期望与客观现实的差距,让教育总徘徊在“以人为本”的门外,较少人能考虑到学生的生命发展。换言之,教育活动遵循固有的培养模式,大多已不考虑受教育者的感受,更有甚者扭曲了教育本质,将自己未实现的发展愿望凌驾于受教育者之上,以牺牲受教育者的个性发展为代价,这种狭隘的教育观必然阻碍教育活动正常进行。个体的工具化,使人本体性的价值逐渐被抹杀。^[10]

（五）教育脱离生活

从杜威(Dewey)的“教育即生活”到陶行知的“生活即教育”的教育理念,教育与生活的密切联系理应成为教育活动的重要节点。生命是生活的主体和核心,作为外部环境,教育活动也应当成为生活的一部分。以生命的自由发展为衡量标准,受教育者显然无法在教育活动中获得自由。教师以成

人的视角教育学生，师生间缺少平等交流，难以实现教育对个体生命发展的关注。中国的教育倾向于直接进入抽象的理论知识，而西式教育则让学生通过亲身实践和经验来获取知识，相比之下，中国传统教育重“知”轻“行”，西式教育重“行”轻“知”。从升学考试角度看，中式教育有较高的教学效率，能在较少的时间内教授尽可能多的知识；而从人性发展的角度来说，西式教育更能尊重个体发展的差异性和多样性，保护学生的好奇心和想象力，贴近生活，对个体的身心可持续发展起到积极地推动作用。^[11]

三、化解教育与个体生命发展矛盾的策略

个体生命发展的复杂性远在我们认识之上，教育要培养的绝不是符合既定模式的、顺从的人，而是有着多种可能性和自由度的人。^[12]个体的生命发展必然经过一个由感性到理性、由不成熟到成熟、由无知到有知的过程，只有通过适当的教育活动，个体才会逐渐认识自我、认识世界，获得自我在世的存在。

（一）完善教育评价体系

客观上说，传统的课堂教学有利于应试的需要，但从长远角度看，并不符合个体对自我发展的追求。目前，我国教育评价体系相对单一，政府及学校管理部门习惯了“一统”的模式，对下级部门过分施压，而教师只能采用“高效”的知识体系和思维方式，对教学方式的过分“严谨”习以为常。社会虽然已开始推崇个性的文化，但社会的用人机制还在指向“听话”，^[13]知行不一的教育目的和教育评价体系无疑是教育活动前进道路上的最大障碍。首先，教育评价体系应将显性评价与隐性评价相结合，除了可量化的硬性评价指标，还应着眼于关乎生命发展的软评价，平衡“德智体美劳”在教育评价中所占的比例。其次，在肯定应试教育价值的基础上，教育评价体系应更关注“人”的培养。如，学校可充分利用学生的成长档案，实时记录其成长变化。性格内向、沉默的学生逐渐变得开朗，胆小的学生愿意主动尝试新事物等，都应作为学生成长进步的参考内容。最后，教育评价体系应与时

俱进，在时代的动态发展中力求革新，丰富评价体系内容，注重考查学生合作能力、实践能力和创新能力，不断完善教育评价体系，避免单一评价指标的片面性。

（二）充实教材内容

“工欲善其事，必先利其器”，教材是教学实践活动的物质基础，更是知识传播的载体。除呈现应知应会的科学文化知识外，教材内容还应满足学生心理发展的逻辑体系，紧跟时代发展步伐，加强内容的实用性。如，新课程改革后，语文教材在传承文学经典的基础上，加入互联网元素，满足学生作为互联网“原住民”的发展需要；而在整体编排上，语文教材加强了国学知识的学习，注重工具性与人文性统一。每一门学科既有自身逻辑规律又与其相邻的学科有逻辑联系，适当地在教材内容中体现学科间的理论联系，有助于学生形成跨学科的思维方式。如，将历史常识融入语文教材，将物理知识与化学实验相结合等。教材应成为学生个人发展过程中的催化剂，不能成为学生发展的统一标准。教材编写和修订不是一劳永逸的工程，应在求索的过程中动态发展，着眼于教材对学生未来发展的关注。

（三）提供自由的学习空间

一切学习活动首先要基于对学生主体自由的尊重。个体自我发展的最低要求应保证有一定范围的个人自由，即个体受到的尊重支持了个人发展的自我决断。^[14]一定程度的学习自由有助于调动学生的学习兴趣和激发他们的学习动机，并使其体验到学习价值，形成探究和创新精神。首先，学生的教育活动应从自身需要出发，并非一味地迎合外部评价体系。学生应认识到自己是学习的主人，外界不能也无权把他们束缚在既定的模式内。其次，把握前沿的教学革新。随着教育信息化普及，“互联网+教育”模式为学生提供了更加广阔的学习空间，“翻转课堂”“在线课堂”“慕课”等教学方式，更好地满足了学生个性化发展的需要。最后，要营造平等交流的课堂氛围，但平等并不意味着放纵，一切的思想碰撞都要基于一定的知识基础，而对于个

体个性的自由发展,更要有一定的限度。在教育关系中,学生必须在一定程度上服从于教师,而施教者应找到按自由精神行使权威的途径。^[15]在学习过程中,自由、纪律和权威三者密不可分。教育的主要对象是身心尚未成熟的个体,他们缺乏应有的自控力和完善的判断力,需要教师的引导,这也是学生的学习自由与成人学习自由的区别。^[16]

(四) 将间接经验与直接经验相结合

陶行知先生“六个解放”的教育思想提到,要解放孩子的双手和双眼,以便他们在实践中探索真知,更要解放孩子的空间,给他们提供更多融入自然、体验生活的机会。^[17]传统的课堂教学把学生束缚在十几平方米的范围内,学生对书本生涩的知识只能通过自己表层的经验来理解。人区别于动物的显著标志是实践的存在,实践是改造现实的真正反思与行动,^[18]应尽可能拓展学生与大自然的联系,让外部世界自然地融入个体生命世界之中。^[19]如,在教学或课外活动中适当增加实践环节,通过实验、实地考察、调研等方式使学生形成对理性知识的直观认识,建立直接经验与间接经验沟通的桥梁。教师在教学中应适当放慢个体生命发展的脚步,使个体在初识世界时有更好的自我感知,在未来的发展中有更加稳固的基石。

(五) 回归有中国特色的人本教育

中国教育要培养的是社会主义事业的建设者和接班人,但无论是建设者还是接班人,都应基于完备的人本教育。教育应使自然人更好地成为社会人,而不是把“人”作为实施教育手段的工具。失去主动性的个体,其生命发展无法达到完整。

第一,回归有中国特色的人本教育应注重历史性与时代性互通。审慎看待历史发展过程中的教育思想,以批判性的视角吸取符合新时代我国发展需要的教育理念,用创新的教育思维不断推陈出新。^[20]第二,回归有中国特色的人本教育应注重本土性与世界性互鉴。中国的教育需要转型与改变,但切忌过度引进西方国家的教育教学方式。任何一种社会制度都离不开国家的文化背景和社会发展现状,应在互补与互鉴的基础上,取其精华、去其糟

粕,打造有中国特色的人本教育。

个体的独特性力量往往是自身价值的最高体现。从教育的本质上看,教育的终极目的是关注“人”的问题。教育尊重个体的生命发展,其实就是尊重每一种潜在的创造性,尊重个体作为生命的本质,给予个体生命发展所必备的思想空间,让他们能够在一定限度内充分展示个性,这也是教育多元化所应呈现的状态,让个体的创新基因和文化性格发挥到极致。

参考文献:

- [1]刘慧.成为自己:个体生命成长的一种价值期望[J].华东师范大学学报,2005(2):36.
- [2]雷盼.一种教育的“缺失”——教科书“空无内容”的存在探析[J].现代中小学教育,2010(7):33.
- [3][5][9]吴康宁.谁是“迫害者”——儿童“受逼”学习的成因追寻[J].教育研究与实验,2002(4):1、3、8.
- [4][6][16]石中英.论学生的学习自由[J].教育研究与实验,2002(4):6、8、8.
- [7][10]冯建军.生命与教育[M].北京:教育科学出版社,2004:12、45.
- [8]苏刚,庄云旭.陈鹤琴活教育理论及其现代价值[J].现代教育科学,2008(6):98.
- [11]阎光才.教育不能脱离日常生活与实践——兼说中美教育的差异[N].光明日报,2016-6-28(14).
- [12][19]刘铁芳.返回生活世界教育学:教育何以面对个体成长的复杂性[J].教育研究,2012(1):52、47.
- [13]李培根.让学生自由发展——也谈教育的目的[J].高等教育研究,2010(11):3.
- [14]金生铉.教育与人的尊严[J].西北师大学报(社会科学版),2000(1):65.
- [15][英]罗素.自由之路(下)[M].许峰,译.北京:文化艺术出版社,1998:530.
- [17]郭香莉.“解放”旨趣下学校教学文化探索[J].现代中小学教育,2014(5):19.
- [18]中国心理卫生协会.心理咨询师[M].北京:民族出版社,2015:12.
- [20]靳玉乐,张铭凯.努力探索新时代中国特色社会主义教育思想体系[J].西南大学学报(社会科学版),2018(1):9.