

【教育学研究】

科学发展观与建构和谐教育

梁德智

(西安外国语大学 党政办公室, 陕西 西安 710128)

摘要: 由于科学发展观的价值取向是以人为本, 和谐教育的根本目标是人的全面发展, 二者必然统一于人的全面而自由的发展, 从而提出从法治教育、素质教育两个方面实现人的全面而自由发展的观点。

关键词: 教育学; 科学发展观; 和谐教育; 以人为本; 法治教育; 素质教育

中图分类号: F540.32 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-6248(2007)01-0078-05

Scientific development and the construcion of harmonic education

LIANG De-zhi

(Office of the Party and Government, Xi'an International Studies University, Xi'an 710128, Shaanxi, China)

Abstract: The orientation of value of scientific development is taking human beings as the foundation. The basic aim of harmonic education is people's all-round development. People's free and all-round development integrates scientific development with harmonic education. This paper raises the view of realizing people's free and all-round development from the angles of legal education and education for all-round development.

Key words: pedagogy; scientific development; harmonic education; taking human beings as the foundation; legal education; education for all-round development

0 引言

自从中共中央提出科学发展观和建构社会主义和谐社会之后, 许多专家、学者曾就其与教育之间的关系作了许多有益的探讨。有学者提出如何在教育工作中落实科学发展观^[1]; 有学者论述教育事业中的科学发展观问题^[2]; 有学者阐述科学发展观和教育的改革问题^[3]; 有学者阐发科学发展观和教育公平的问题^[4]; 有学者分析和谐社会和教育的和谐发展问题^[5]; 有学者考察和谐社会背景下和谐教育的问题^[6]; 有学者专门探究和谐教育的构建问题^[7]; 有学者论证和谐教育作为思想政治教育的指导原则的问题^[8]。

鉴于上述学者只是从科学发展观与教育或和谐社会与教育进行分析, 这其中具有一定的局限性, 本

文从科学发展观与和谐教育的统一性出发, 探讨构建和谐教育的实现途径。

1 科学发展观的价值取向

科学发展观的提出为进一步深化中国教育改革带来了重要机遇, 也为中国教育更加科学合理和协调地发展提供了重要动力。因此, 充分认识科学发展观的价值取向对于教育改革和发展的意义, 论证并建立科学的教育发展观, 对于中国教育更好地发展是十分重要的。

1.1 科学发展观的价值取向

科学发展观指明了中国的发展道路和发展模式, 并进一步明确了为什么发展和怎样发展的问题。科学发展观应该包括3个方面的内容: 首先, “以人为本”是科学发展观的核心内容, 是科学发展观对于

社会主义社会发展的价值取向的规定;其次,在坚持“以人为本”的前提下,实现经济、社会和人的全面、协调和可持续发展;最后,科学发展观的终极目标就是实现人的全面而自由的发展,“以人为本”最终要以人的全面发展为归宿。这3个方面都强调了人的全面发展的重要性,科学发展观就是对这3个方面的完整理解。因此,科学发展观的价值取向就是“以人为本”。科学发展观强调的“以人为本”有以下3个方面的特征。

首先,以人为本是对人的主体地位的确认。人作为世界上惟一能够进行自我创造、自我生成、自我完善、自我发展的能动的存在物,人是有头脑、能思维并制造和使用工具、能动地认识世界和改造世界的实践的动物。人创造了自己的全部生活和整个历史,并通过自由自觉地创造活动,获得了世界和社会的主体地位,成为世界和社会的主体。因此,贯彻以人为本的原则不是简单地承认人的存在,而是承认人的主体性存在、弘扬人的主体性、激发人的潜能、唤醒人的自我意识、发挥人的能动作用、促进人的全面发展。

其次,以人为本是对人本身的尊重。马克思揭露了资本主义私有制下人的异化问题,阐明了资本主义社会中人的全面发展之困境。然而,人不是机器或工具,不应被奴役、被宰割、被控制。人有人格、个性和自己的尊严,人需要关心、爱护、理解和尊重。科学发展观坚持的以人为本,就是从关心人、爱护人、尊重人出发,既尊重人的生命,让人的生命价值高于一切,又尊重人的权利和利益;既尊重人的个性,又尊重人的自由;既尊重自己作为人的尊严,又尊重他人的尊严。以人为本就是要把人当作人来看待,既把自己当作人,又把他人当作平等的人来看待。可见,人是社会的主体,也是独立的人格主体。

最后,以人为本是对人的价值和意义的肯定。人是一种价值存在,人的价值是由人的有目的的活动创造的。人只有在劳动创造中才能获得价值、实现价值、确证价值。人积极地创造价值,不仅是为了满足个人的需要,而且是为了满足他人和社会的需要。人在社会中成长和发展,人的价值和社会的价值是统一的。

综上所述,坚持以人为本的原则就是承认和肯定人的价值,为提高人的素质和发挥人的潜能创造有利的条件和环境。

1.2 以人为本思想的历史渊源

由于中国传统文化的价值取向趋向于集体本位

(这里集体含有家庭、家族、国家的意义),而缺少个人本位的意蕴,所以本文在此着重以西方文化为梳理对象考察“以人为本”思想的历史渊源。

早在公元前5世纪,古希腊哲学家普罗泰戈拉就提出“人是万物的尺度”,这是西方文化中“以人为本”思想的滥觞。真正的“以人为本”思想却是从文艺复兴开始,它是当时的人文主义者反对“以神为本”思想而提出的。“以神为本”把人的一切,包括人的力量和贡献,统统归之于上帝。人的价值不在于人本身,而在于上帝。文艺复兴运动的巨大功绩在于发现了“人”。“文艺复兴于发现世界之外,由于它首先认识和揭示了丰满的完整的人性而取得了一项尤为伟大的成就”^[9]。

17~18世纪的人本主义就成了以人为中心的、以人性反对神性、以人权反对神权统治的代名词,批判神性对人性的压迫,反抗神权对人权的蹂躏,歌颂人的伟大、创造和价值;宣扬人的尊严和权利,强调人的自由、平等,推崇人的理性权威,把人提到高于一切的位置,其实质就是主张人的价值至上性。现代资本主义发展所产生的异化现象,使从中世纪神权统治下解放出来的人又被“物”和“金钱”所奴役,人的价值和尊严仍然无法得到真正体现。由于现代资本主义社会用“物”和“金钱”作为衡量人的价值和尊严的尺度,无视人的存在,因此这些思想不可避免地具有片面性、抽象性和过于理想化的色彩。

只有马克思主义经典作家才对“以人为本”的思想有过科学论述。马克思、恩格斯确立的唯物史观以“人”为出发点,主张人不是某个超级主宰的附庸或工具,不是抽象的,而是具体的、历史的。历史是人们自己创造的,人是全部人类活动和全部人类关系的本质、基础,人是历史的剧作者和剧中人,人不仅创造了历史,而且创造了人本身。马克思、恩格斯从现实的、有生命的个人本身和物质实践出发,把从事实践活动的人作为主体,把人的能动的实践活动提到首位,指出人民群众是历史的创造者。可见,马克思主义包括以人为本思想。

毛泽东、邓小平在新民主主义、社会主义的革命和实践中不断丰富和发展马克思主义的唯物史观,提出党的群众路线和群众观点,强调一切为了群众、一切依靠群众、全心全意为人民服务的思想。“三个代表”重要思想进一步把发展看作是我们执政兴国的第一要务。党的十六大报告又强调指出,推动社会全面进步,促进人的全面发展,就从根本上把握了人民的愿望,把握了社会主义现代化的本质。党的十六届三

中全会明确提出科学发展观,指明了社会主义发展的核心与本质就是以人为本。可见,只有中国特色的社会主义才使“以人为本”思想由理论落实到实践。

2 和谐教育的根本目标

2.1 和谐教育的科学内涵

关于和谐教育的含义,前苏联著名的教育家苏霍姆林斯基首次提出学生个性全面和谐发展的概念。他在《给教育的建议中》说:“要实现全面发展,就要使智育、体育、德育、劳动教育和审美教育深入地相互渗透和互相交织,使这几方面的教育呈现为一个统一的完整过程”。邢真提出:和谐教育是从满足社会发展需要和学生身心发展需要的统一实现出发,调控教育场中诸教育要素的关系,使教育的节奏符合学生发展的节律,进而使“教”与“学”产生谐振效应,促进学生基本素质获得全面和谐充分发展的教育。本文认为,和谐教育是基于受教育者的全面发展,或者说和谐教育的最终落脚点是发展受教育者各个方面的能力,使受教育者达到一种和谐发展的精神境界。

和谐教育是一种走向完满、完善的教育,使受教育者多方面的才能得到适当的发展,最终解决人与自身、人与他人、人与社会、人与自然的矛盾,实现人的全面发展。由于人与人类社会是同构的,因此每个人的全面发展意味着人类社会的和谐发展。和谐教育是以和谐观念作为理论基础的,它是对教育发展的一种美好的展望和预想,并且与现今在教育领域里经常出现的均衡教育、公平教育等之间存在着密切的联系。均衡教育、公平教育是和谐教育的有机组成部分,只有实现了教育的均衡发展,才能实现真正意义上的和谐教育。

2.2 和谐教育的历史渊源

中国自古以来就是一个讲求“和谐”的国家,西方的文化传统中也有“和谐”的思想,但是中国文化传统中的“和谐”思想显得更为突出。这里“和谐”就是追求人与自身、人与他人、人与自然、人与社会的和谐发展,从而实现这个社会的和谐发展。儒家的代表人物、中国古代著名的教育家孔子,就十分注重对和谐精神的探求,儒家学派的后人继承了孔子这一理论,并不断发扬和光大这一理论,使得对“和谐”精神的探求成为人们世代的追求。其实,早在孔子以前的史伯就提出具有“和谐”精神的“和实生物,同则不继”。

随着儒家学派对中国文化传统所产生的深远影

响,儒家学派主张的理想人生境界和理想人格,“内圣而外王”的理想和人格,追求和谐的理想境界,向往大同社会的理想境界成为中国历朝历代有为君主所追求的目标。儒家学派的“中庸”、“中和”、“仁爱”思想就是我们现在所要追求的“和谐”的具体体现。儒家学派的这些核心思想将儒家追求对个人人格的和谐,扩展到个体的家庭、族群乃至整个社会的和谐发展。而最能表达儒家这方面思想的,就是儒家的“己所不欲,勿施于人”的观念。儒家思想的典型特点就是从追求人的和谐发展,再推广到整个社会的和谐发展。“以儒家为主流的传统思想,以维护社会安定、群体谐调为宗旨。”^[10]这里“谐调”实质上是人的精神的一种平和状态,只有达到精神的和谐,人的行为才能表现出和谐,社会才能得到协调发展。儒家学说经过社会的选择和自身的完善,凝聚为中华民族精神的主体内容,对中华民族的理想人格、思维方式、价值取向以及社会心理等都产生了极其深远的影响。

作为中国文化传统的主流学说,儒家学说中的和谐思想不仅渗透到社会文化生活的各个方面,尤其体现在教育中。通过上面阐述不难看出,“和谐教育”的提出经历了一个发展变化的过程,这一变化过程是伴随着社会政治、经济、文化的不断发展变化而进行的。

3 科学发展观与和谐教育的统一性

3.1 思维方式

在分析科学发展观和和谐教育的统一性时,本文将科学发展观和和谐教育放在中西方文化的大背景下进行论证。由于思维方式处于某种特定文化深层结构的核心地位,因此在论及中西方文化时将着重分析中西方传统思维方式之差异。思维方式作为思维过程的总样式,具有一定的内在结构、性质和特点,它主要由思维定势、致思趋向、思维策略、运思途径决定。中西方文化思维目标的差异为论道和求知,中西方文化思维模式的差异为整体模糊和精确分析,中西方文化思维方法的差异为直觉智慧和经验分析,中西方文化思维主体致思趋向的差异为道德理性和自然理性^[11]。

考察西方历史,不难发现其中都贯穿着追求知识、与自然斗争中不断发展的历程。这不仅是西方人对于中世纪黑暗而残暴的神权统治的反叛,而且更是在资产阶级革命进程中反抗封建专制统治,追求自由、民主、平等的具体体现。中国传统思维的一

个根本特点是以自身为对象的意向性思维,而不是以自然为对象的认知性思维,它从“天人合一”的整体思维模式出发,导向了自我反思和向内探求,因此它的指向是内向和收敛的。自古希腊以来,尤其是近代以来,分析实证成为西方人的主流思维方式。这种思维方式反映西方人观察事物,是以人与自然(天人)的区别、对立为出发点。在中国传统文化中,儒家和道家都主张天人合一,他们都主张人和自然是理气相通的。由于中国传统文明是通过直觉思维获得的,中国传统文化被西方人称作东方神秘主义。西方文明固然也重视直觉,但更注重经验分析。由于上述原因,中西方人传统思维方式分别表现为:道德理性和自然理性。

通过上述中西方思维方式的比较,本文认为,科学发展观更多地体现了西方文化传统的精髓,而和谐教育中的和谐理念则突出地反映了中国文化传统的核心。当代许多国家经过较长时期工业化、市场化、城市化浪潮的洗礼,从自身和他人的经验教训中进行理性思考,越来越认识到人与社会全面发展的重要性,越来越认识到遵循协调性、综合性、持续性是人乃至人类发展的惟一正确选择。科学发展观与和谐教育统一于人的自由而全面的发展。

3.2 辩证否定观

马克思在“三形态说”中揭示出:人的发展过程就是3个阶段依次交替,向更高阶级、更高水平演进的过程。人的发展是经历具体的历史现实一步一步走向自由和全面的。从否定之否定的规律出发,并考察中西方文化,本文认为:人的发展的3个阶段也是一个否定之否定的过程。第一阶段的人是较少发展或没有充分发展的,人几乎没有差别,没有分化,这种人的发展状况仿佛是一片空白。这是第一次否定的前提。在第一阶段内,作为人的整个全体的人类,依次经历原始社会、奴隶社会、封建社会,人的发展完成了第一个否定,人摆脱了“原始丰富性”的状态。在这一阶段,人的发展成功地出现在中华大地的盛唐时期,这时中国传统文化的和谐理念已经相当完备。

进入第二阶段的资本主义社会,人的发展否定了第一阶段下的旧质,并获得了新质,人也获得了巨大发展,但发展是片面的。在这种形态下人被普遍的异化了,物主宰着一切,人的关系物化了,但积累着否定自身的因素。人的发展必然继续向前。在这一阶段,人的发展尤其以西方资本主义社会最为典型,而世界其他地方没有完备的资本主义社会形态。

只有实现共产主义,人的发展才进入第三阶段。

在这一阶段,人实现了自由、全面、充分、和谐的发展。可见,人的发展也符合否定之否定规律,它告诉我们:人的发展是一个扬弃的过程;从暂时性和否定性的方面去理解人的发展,每一个阶段内人的发展是具体的,也是确定的,这是由人的发展的现实来决定的。人的发展依赖现实,由现实提供条件,也必然受现实的制约,但发展了的人必然又创造新的现实否定原来的现实人,又在这新的现实的基础上发展自己,这个过程是没有终点的。每一个具体的现实的人都必然是暂时的人,必然要被否定的人,使人的发展具有连续性和继承性。不仅如此,人的发展更重要的是一个积累的过程,每一个现实的人都是积累了以前的发展的成果,都以扩大了的能力和丰富了的内容的新人呈现。因此,我们不能仅仅认为否定之否定只具有形式上的过程论意义,更要看到人的发展具有内容上的特征,它是人向自身的复归^[12]。

由此可见,由于科学发展观强调的发展,就是围绕人的全面发展而展开的,是为人的全面发展创造全面的社会环境和社会条件,实现人在本质上的多样性和丰富性。而教育的着眼点是培养全面发展的人,这样的人或者人才要在德育、智育、体育等方面都得到了全面的发展。本文认为,基于培养全面发展的人的发展目的与和谐教育的目标是一致的,即统一于培养能与自己、他人、社会、自然和谐相处的全面发展的人。

4 构建和谐教育

目前中国的教育状况还有一些不尽人意的地方,诸如城乡之间、区域之间严重失衡的教育不公平现象,教育层次之间资源投入倒挂的现象,教育腐败现象等。针对教育现状的不和谐,本文认为:既然和谐教育的最高诉求和根本归宿是人的自由和全面发展,那么建构和谐教育就应当以此为出发点。

为实现人的自由发展,构建和谐教育就存在“法治教育”的问题。法治教育的目的在于通过法律工作人员的参与,鼓励受教育者参与公民事务,使受教育者具有在一个以法治为基础的多元社会所必需的法律知识和法治意识,即能够意识到法律是如何影响自己,而自己又可以如何去影响法律,从而使受教育者能够通过法治教育的学习,到了解自己所处的公民社会,并积极投身于其中,成为一个具有法治意识、法治观念的公民。

为实现人的全面的发展,构建和谐教育就存在“素质教育”的问题。实施素质教育,必须在教学目

的、内容、方法及教学质量考评等方面建立新的教学体系,既要重视知识的传授,又要重视通过教学培养受教育者的能力,发展受教育者的智力,增强受教育者的体质,培养受教育者良好的心理品质;既要重视课堂教学,又要重视课外活动和社会实践活动;既要重视教师的主导作用,又要强调受教育者的主动参与,实现教与学的双向互动;既要重视传统教学方法的应用,又要充分发挥现代教育技术在教学中的作用。总之,实施素质教育,教育者必须从受教育者的全面发展出发,把受教育者的思想道德素质、科学文化素质、身心素质、审美素质、能力素质、劳动素质的全面发展作为衡量教育的惟一标准。

参考文献:

[1] 彭智勇. 教育领域怎样落实科学发展观[J]. 理论前沿, 2005, 10(6): 4-48.
[2] 安文铸. 论教育事业的科学发展观[J]. 当代教育科学, 2004, 19(10): 3-8.

(上接第 77 页)

一般来说, 社会资本是对社会关系投资并能获得回报的一种资本, 它不是个人的所有物, 而是嵌于社会关系和社会结构之中的资源。社会资源的出现将对教育目的, 教育内容, 知识传授, 知识生产以及学校、家庭、社会之间的关系等产生重要影响^[9]。一般地, 以家庭社会经济地位来衡量学生的社会资本, 它主要包括父母的受教育水平、父母的职业和家庭收入等关键性指标^[10]。现阶段中国家庭社会经济地位存在的差异是相当明显的, 学生社会资本的差异对教育机会均等的影响不容忽视。

此外, 家庭人力资本投资的差异也是产生教育机会不均等的一个重要因素。人力资本理论认为, 人力资本投资是提高儿童素质的主要手段, 家庭投资量和儿童人力资本的变化有必然的联系。改革开放以来, 城市家庭对孩子投入的人力资本远远超过农村^[11]。家庭人力资本投资的差异, 对教育结果的均等有着十分重要的影响。

6 结 语

影响教育机会均等的因素都是非制度性的, 往往显得相对隐蔽, 容易被人们所忽视。因此, 实现隐性的教育机会均等是追求教育平等的更高目标, 至少在目前还是人们所追求的一种社会理想。

[3] 谢维和. 科学发展观与教育的改革[J]. 清华大学教育研究, 2004, 25(2): 9-13.
[4] 文东茅. 以科学发展观促进教育公平[J]. 清华大学教育研究, 2004, 25(2): 13-18.
[5] 吴荣顺 崔园萍. 和谐社会与高等教育的和谐发展[J]. 重庆交通学院学报: 社会科学版, 2006, 6(1): 93-95.
[6] 彭泽平. “和谐教育”论——基于“和谐社会”构建的教育发展观[J]. 中国教育学刊, 2005, 26(7): 5-8.
[7] 李家年, 董 娟. 试论和谐教育之构建[J]. 湖南科技学院学报, 2005, 26(12): 217-218.
[8] 黄 波, 廉永杰. 和谐教育——思想政治教育的指导原则[J]. 现代教育科学, 2006, 23(1): 5-9.
[9] 雅各布·布克哈特. 意大利文艺复兴时期的文化[M]. 何 新, 译. 北京: 商务印书馆, 2002.
[10] 李宗桂. 中国文化概论[M]. 广州: 中山大学出版社, 1988.
[11] 张周志. 当代哲学思维[M]. 西安: 陕西人民出版社, 1998.
[12] 李本松. 马克思“三形态说”中看待人的发展的方法论[J]. 许昌学院学报, 2006, 25(4): 1-4.

参考文献:

[1] 托尔斯顿·胡森. 国外教育社会学[M]. 张人杰, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 1989.
[2] 丹尼尔·贝尔. 资本主义文化的矛盾[M]. 赵一凡, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1989.
[3] 程晓樵. 教育机会均等的跨文化分析[J]. 南京师范大学学报: 社会科学版, 2004, 20(6): 49-53.
[4] 单中惠, 杨汉麟. 西方教育学名著提要[M]. 南昌: 江西教育出版社, 2004.
[5] 王守恒, 殷世东. 开展研究性学习实现教育机会均等——一种微观教育社会学的分析[J]. 中国教育学刊, 2003, 24(5): 78-82.
[6] Nagel T. Equality and partiality[M]. New York: Oxford University Press, 1991.
[7] 谢维和. 教育活动的社会学分析——一种教育社会学的研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000.
[8] 毕淑芝, 王义高. 当代外国教育思想研究[M]. 北京: 人民教育出版社, 2002.
[9] 盛 冰. 社会资本对当代教育的影响[J]. 北京师范大学学报: 社会科学版, 2003, 18(6): 128-134.
[10] 郑 洁. 家庭社会经济地位与大学变业——一个社会资本的视角[J]. 北京师范大学学报: 社会科学版, 2004, 19(3): 11-14.
[11] 李通屏. 家庭人力资本投资的城乡差异分析[J]. 社会, 2002, 22(7): 24-27.