

马卡连柯教育思想的现实意义

毕淑芝 王义高

引言

1991年9月23—28日,在原苏联乌克兰的波尔塔瓦师范学院——马卡连柯的母校——召开了颇具规模的国际马卡连柯协会(Международная макареньковская ассоциация)成立大会暨学术讨论会。我们应邀作为中国代表参加了本次大会并作了大会发言。与会者除原苏联的东道主及中国代表外,还有来自德、法、英、美、芬、波、匈、捷等国的代表。研讨会就今后如何研究马卡连柯遗产的严峻问题发表了两种对立主张:一是,主张今后避开马卡连柯的政治观点,单纯研究他的某些教育技艺;二是,认为避开政治观点是不可能的,因为政治观点是马卡连柯教育思想的出发点和立论基础。这两派主张争执不让,终无定论。另外一些个人发言,多为各取所需而撇开马卡连柯的整体思想,例如有的代表(原苏联的)专论马卡连柯的“民主化思想”,或论他的生产教学经验如何适应当前需要;有的代表(西方的)则专论马卡连柯如何突出“个性自由发展”。西德“马卡连柯通”希利克(Хиллиг Г.)则侧重于马卡连柯个人生平的细节考证,他针对当前背景幽默地说:“现在苏联不要马卡连柯思想了,连同他的各处纪念物。是否可把它们搬到我们那里去,二十年后归还苏联?”总之,与会代表们都是马卡连柯遗产的拥护者,但在当前如何进行研究、吸取其中什么东西,都各有不同的构想,充满着矛盾的心绪。

令我们欣慰的是,与会代表或明说或暗示:社会主义在中国生机勃勃、充满活力,马卡连柯教育思想在社会主义中国大有用武之地!此情此景,激起我们撰此论文,以示捍卫马卡连柯的光辉教育思想,让他的教育遗产在社会主义中国的教育改革大业中得以继承和发展。这位教育大师的遗产十分丰富,本文不可能全部涉及。这里只想对他那辩证的^{*}整体教育观试作一扼要考察。

一、关于共性与个性的统一

马卡连柯的共性与个性统一观,实际上就是他

的教育目的论。他强调,教育的“目的应当成为教育工作者工作的主要基础”(P.227)*,“教师的任何一个活动,都不能离开既定的教育目的”(P.251)。

众所周知,马卡连柯是在跟教育领域的错误思潮和倾向作坚决斗争的过程中来阐述教育目的的。这种错误思潮和倾向就是:有人立于“儿童学”的立场,从生物遗传和环境决定论出发来引出教育目的,而否定教育目的的社会决定性,否定教育的阶级性、党性和政治方向性。正是在这个背景下,马卡连柯针锋相对地强调教育目的的社会阶级性。他说:

——教育工作的目的是从什么地方产生的呢?

当然,这是从我们社会的需要、从苏维埃人民的意向、从我们革命的目的和任务以及我们的斗争的目的和任务产生的。正因为如此,目的的形成当然也就既不能出之于生物学,也不能出之于心理学,而只能由我们的社会历史中、由我们的社会生活中得出来(P.234)。

——普通学校中的苏维埃教育问题是不能够根据那些脱离苏维埃社会生活和苏维埃政治历史的理论来下结论的。想借助于心理学或生物学等科学结论的演绎来建立教育技术理论的那种企图,一定是毫无希望的。这决不是说,这些科学的理论跟建立苏维埃教育技术理论没有关系,不过,它们只应当起辅助作用,只应当完全服从由苏维埃社会生活中的政治情况所决定的那些目的(P.225)。

马卡连柯强调,在人的社会因素、生物(生理)因素、心理因素的发展上,社会因素是居主导、决定、制约地位的。在考虑教育目的时,首先要以社会需要为出发点,要把政治大方向置于首位。

值得注意的是,马卡连柯为了论证教育目的,还引进了“一般目的”和“个别目的”两个概念。他

* 本文引语和资料,均出自马卡连柯的教育论文集《论共产主义教育》中译本(即安·谢·马卡连柯著,符·耶·格牟尔曼等编,刘长松等译:《论共产主义教育》,人民教育出版社,1980年版)。以下同,不另注,只标页码。

说,“苏维埃教育的一般的和个别的目的,应当是我们在直接的、积极的活动中所力求实现的那些必然的目的”(本文着重号是引者加的。P.229)。这里的一般目的,即是马卡连柯所一再强调的那种出自社会需要、社会定货的目的;而个别目的,从他多处所作的解释看,就是指个人的天赋、倾向、特长等。他指出,教育目的“应当是设想的个人品质和个性性格的全貌和明确为每一个个别人所指出的那些品质和性格发展的路线”(P.227—228)。这样,他把教育目的落实到具体的品质和性格及其发展途径上。在此基础上,他又引进了“一般品质”和“个别品质”两个概念。他写道,“我们对每一个受教育者所设想的个人的这些品质,可能是一般的,也可能是局部的和个别的”(P.228)。所谓一般品质,即是社会需要和社会定货所决定的、被马卡连柯称之为“典型品质”、“典型性格”的东西(详见P.228)。他强调,“苏维埃人的这种典型性格的培养,应当作为教育工作的主要目的之一”(P.228)。所谓个别品质,即“个人教育的目的在于确定和发展个人的能力和志趣——不仅在知识方面,而且在性格方面”(P.251)。

可见,马卡连柯不是像有人误解的那样只强调教育的社会目的和功能,而忽视个人本身发展(即个人生理、心理及其特殊才能的发展)的目的和功能。相反,他把二者辩证地、有机地结合在一块了,即既强调共性,又强调个性。

不仅如此,在具体操作上,马卡连柯把教育目的落实为“人的个性的培养计划,人的性格的培养计划”(P.238)。纳入这种计划之内的,既有共性,又有个性。按他的说法就是,“我把个性方面的一切内容,都包括在性格的概念中,这些内容就是:外部表现和内心信念的性格,政治教育,各种知识,人的个性方面的整个面貌”(P.238)。马卡连柯在自己的教育工作中既有培养个性的一般“标准”计划,又对这个计划同时加以个别修正(参见P.239)。在他的个性培养计划里,同样把共性与个性作了辩证的处置。他指出,人毕竟是非常多种多样的材料,被我们所制成的“产品”也将是多种多样的。个人的一般品质和个别品质,在教育者的设计中能够形成十分错综复杂的形态(参见P.40)。马卡连柯还强调必须防止两种偏向:一是把一切都视为同一的,把人硬套进一个标准的模型里,培养一系列同类型的人;二是消极地跟着每个人跑。他认为这两种偏向都不是苏维埃式的,不能指导苏维埃教育学,因

为前者接近于旧时代的官定规格,后一种则使教育学接近于“儿童学”(参见P.40, P.112)。

人们中有一种误解:似乎马卡连柯反对“儿童学”就意味着,他根本否定心理学、生物学研究成果对教育学的意义。实则并非如此。他只是反对当时有人脱离政治目的单纯从心理学、生物学原理引出教育目的的错误倾向。他称这种倾向是“儿童学倾向”(P.225)。他曾指出,“现在,像心理学和生物学这些科学在教育上的意义,研究得还是很不够的。很显然,最近的将来,在这方面我们一定会亲眼看到很广泛的研究和发展,那时候,我们就能够更周到地、更正确地来利用这些科学的道理,以达到我们的政治目的”(P.225)。

此外,人们中还有一种误解:似乎马卡连柯反对“儿童学”,就等于他不重视儿童在生物(遗传)、生理、心理方面的发展。实则这是两码事,虽然他反对前者的理论,却承认儿童于生物、生理、心理诸方面发展的事实。如上所述,他是把人在社会方面、生物方面、生理方面的发展辩证地结合在一起的,视以上各方面的发展构成为个性整体的发展,也就是确认人的共性与个性的和谐发展。

二、关于要求与尊重相结合

在教育理论和学校实践的历史和现实中,往往存在形而上学的两个极端,即要么要求而不尊重,要么尊重而不要求。马卡连柯则把要求与尊重辩证地结合起来。他反复强调说,他的教育经验的本质,他的基本原则(同时也是苏联教师的基本原则),就是尽量多地要求一个人,也尽可能地尊重一个人。这种对个人的要求和对个人的尊重的结合,并不是两件各不相同的事情,而是二而一、一而二的。他确信自己坚持的是辩证法。他说,在这个辩证法里,这两者是一个东西:对我们所不尊重的人,不可能提出更多的要求。当我们提出更多的要求的时候,在这种要求里也就包含着我们对这个人的尊重,正因为我们向他提出了要求,正因为他完成了我们的要求,所以我们才尊重他(参见P.270, P.400—401)。

某些人爱抽象地谈“尊重”,马卡连柯则把它具体化。即第一,尊重的基础是相信和热爱孩子,哪怕是违法和犯罪的孩子。他曾说,“我从来没有这样的想法:儿童既然犯了罪过,性格上就会向犯罪这一方面发展……我所以没有这样想,是因为我对人信任——更确切地说是因为我对人热爱——的缘

故”(P.399)。第二,所谓“尊重”,不是尊重什么脱离社会而独立存在的东西,而是尊重被要求者的“力量和可能性”,是尊重共同劳动、共同工作的“同志”和“活动家”(P.270)。

马卡连柯认为,正是出于这种尊重,就可以对人要求严而又严。他指出,如果没有对个人的要求,那么无论建立集体还是建立集体纪律,都是不可能的事情(P.271);如果没有要求,就不能教育人;许多东西不能靠教育上的幻想,而要靠提出要求才能够生长起来(P.383)。

马卡连柯特别强调通过要求来建立并发展集体,即,使集体及其成员从被要求者发展成自我要求者,从教育的客体转化为教育的主体,从接受外部教育转化为自我教育。例如在集体发展的如下四个基本阶段上,要求的主、客体逐步转化:集体最初形成阶段,由集体的组织者提出要求;第二阶段,在积极分子核心业已形成的基础上提出要求;第三阶段,集体自己提出要求;第四阶段,每个集体成员提出自我要求(以上参见P.295—296)。马卡连柯认为,自第三阶段之后,参加要求的人们,即每个成员,在这里就是以一种新的教育立场出现了,他不是教育影响的对象,而是教育影响的代表者即主体了(参见P.61)。

这里还涉及集体对其成员的不良行为的严厉责备和严峻惩罚问题。马卡连柯认为,这种“严厉”和“严峻”是对人可能提出的“最大的人道主义”(P.60)。相反,害怕“惩罚”、“警告”,梦想不采取任何措施就提高纪律,那是一种“虚伪的人道主义”(P.354—355)。因为严格要求和严厉处分旨在保护集体的利益,而这同时就“保护了个人,并且保证个人以最有利的发展条件”(P.61)。

我们从马卡连柯的实际做法中看出,他的确是通过既要求又尊重的辩证结合去达到共性与个性的辩证结合的。例如“社员”契连秋克,在马卡连柯及其领导下的集体的严格要求下,跟其他社员一样,具有合乎统一标准的共性,是个勇敢的、刚毅的、诚实的、热爱劳动的爱国主义者。而同时马卡连柯也深深尊重契连秋克的一种特殊个性——“十分罕见的喜剧演员的天才”,而为了使这种特殊个性得以发展,他甚至召开公社大会对已进工业大学半年之久的契连秋克提出要求和命令:改上戏剧专科学校。契连秋克服从了集体的要求,于两年后成了出色的演员,获得了一般人十年里才能获得的成就(P.

239—240)。

可见,要求与尊重的结合,共性与个性的结合,以及这两类结合的结合,具体实现起来是十分复杂多样的,很难有万能的应用模式。但只要掌握了二者结合的辩证法,就会得心应手的。

三、关于平行作用的教育学

平行作用的教育学,堪称马卡连柯的教育独创。它导源于共性与个性的结合、要求与尊重的结合,是实现后者的有效手段。他曾指出,“要创造一种方法,它既是一般的和统一的,同时又能使每一个人有发展自己的才能、保持自己的个性、按照自己的意愿前进的可能”(P.113;另见P.40—41)。这个方法就是平行作用法。

关于“平行作用”的内涵,马卡连柯有两个说法。第一个说法是:“学校集体……首先应当成为教育工作的对象。在教育单独的个人的时候,我们应当想到整个集体的教育。在实践中,这两个任务只有同时用一个共同的方法来进行才行。每当我们给个人一种影响的时候,这影响必定同时应当是给集体的一种影响。相反地,每当我们涉及集体的时候,同时也应当成为对于组成集体的每一个个人的教育”(P.41)。——这里,似乎构成一幅横向平行的图景,按中国话说叫做“一举两得”。

如果说,这种横向平行的原理,像马卡连柯说的,是“众所周知”的话,那么在马卡连柯那里还创造了一种似乎是纵向平行的逻辑。他指出,“苏维埃教育学不是直接发生教育作用的教育学,而是平行发生教育作用的教育学”(P.215)。意思就是:作为公社中心的马卡连柯,以及公社一级的领导机构,不直接和个别社员发生关系,而只和分队发生关系(P.292, 293)。更具体地说就是:把集体当作教育的对象,把有组织的教育影响针对着集体。这种情况下对个人的最实际的工作方式,就是把个人保留在集体内,使个人认为他在集体里是按自己的愿望,是自愿的,其次,使集体也是自愿容纳这些个人。集体是个人的教师(P.58)。——显然这是一种纵向平行作用,即教育者施加影响于集体,集体再施加影响于每个人。

如果说,上述横向平行作用原则是大家所能接受的,那么纵向平行作用原则,实践表明,就不是所有的人都能接受的。因此,我们想提出自己的两点看法。

第一,首先要理解这种纵向平行作用的本质是

什么。马卡连柯自己强调说,“我们只和分队发生关系,我们和个人并不发生关系,正式的公式就是这样的。实际上,这正是影响个人的一种形式,但公式和本质是并行不悖的。我们事实上和个人是发生关系的,但我们要确信我们没有及于个人的任何事情”(P.293)。那么为什么要把这种本质让形式遮掩起来呢?为什么要用纵向“平行作用”取代“个别对待”呢?其目的是为了使受教育的集体和每一个成员不感到光是教育的客体,光是“未来个人的萌芽”

(P.58),光是为未来生活作准备而不是现在就生活着的人(参见P.61);与此相反,应当感到自己是教育的主体,每个成员都感到自己是劳动集体的一员,是“社员”,是作为“公民”的人,然后才是受教育的客体——学生(P.215—216, P.293)。依我们看,理解了马卡连柯纵向平行教育原则的这个本质,理解了它为了更好地变教育客体为教育主体的这种宗旨,就不难接受这个原则了。同时,关键还在于“集体是个人的教师”(P.58)。因为,“没有在集体中的专门练习,是不可能培养出共产主义的意志、共产主义的勇敢和共产主义的目的性的”(P.52)。这就是说,唯有集体才利于共性的发展。所以,马卡连柯把他的公社教育方针概括为:“建立合理的集体,建立集体对个人的合理影响”(P.58)。如上所分析的,纵向平行作用既利于变教育客体为教育主体,又利于发展人的共性。

第二,从古至今,先进的教育家们都在探寻最优化的教育方式,即欲求费时费力尽量地少,而效果尽量地高。马卡连柯的纵向平行教育学恰恰具有这个特点。他讥讽师生一对一地“个别对待”是“手工业式的教育方法”(P.215),是一种“狭隘的和有限的因素”(P.58)。从这种方法费时费力的角度看,从目前一般都是一名教师对几十名学生来看,从教育社会化的角度来看,马卡连柯的讥讽并非不无道理。其次,纵向平行作用教育学把目标对准全体学生,而非个别学生,这能做到“大面积丰收”。

总之,平行教育原则(包括横向平行与纵向平行)是马卡连柯整个教育体系中的一个重要组成因素,不能抽出来孤立地分析。如上所述,这个原则服务于共性与个性的和谐发展,反映出一种新型的从教育客体到教育主体的转化观,体现出一种高超的教育艺术(省时省力而又效果极高的最优教育方式),并且该原则本身也是辩证法的巧妙运用。因此

很值得进一步研究和探讨。

四、关于整体施教观

共性与个性的统一,要求与尊重的结合,平行作用的教育学,都离不开作为整体的施教体系。马卡连柯建立了这个体系,并竭力宣传和推广这个体系。其指导思想就是整体施教观。它体现在如下几个方面。

第一,在马卡连柯看来,人是一个整体,因此宜于用整体施教观对待之。他说:“一个人不能够一部分一部分地来教,而是由人所经受的种种影响的全部总和综合地教育出来的”(P.227)。这里把整体的人与整体的教育联系起来考察,就显得更有新意、更有理论和实践价值了。

第二,在马卡连柯看来,正是从整体的人出发,德、智、体、美、劳诸方面的教育应当构成一个整体,从而发挥整体系统的效应。例如他指出,在任何情况下,劳动如果没有与其并行的知识教育及政治的、社会的、道德的教育,则劳动只能成为一种中性的过程,不会有积极有益的效果(P.236)。因此他得出这样一个结论:“只有把劳动作为总的体系的一部分时,劳动才能成为教育的手段”(P.236)。

第三,马卡连柯建议,为了更利于作为整体的个性的发展,必须建立学校、家庭、社会三方面紧密联系的整体。当他看到一些学校只有班集体而无全校统一的集体时,又当他看到学校、校外教育机关、家庭三方面的各自“集体”彼此毫无联系时,他感到“惊奇”、“不能理解”。所以,他提出:正确的苏维埃教育应当以建立统一的、有力的和有影响的集体的方式来组成。而他首先强调学校应当是一个统一的集体,在这里组成全部的教育过程。他主张,领导儿童教育的统一的儿童集体应当是学校,其他的机关都应服从学校(以上参见P.263—267),建立以学校为中心的、由学校、家庭、社会三方组成的统一施教体系,以利于儿童整个个性的发展。

第四,为使对儿童整个个性的影响更有效,他强调各种教育方法也应处于整个体系中。他指出,一般地说,任何的方法,不管哪一种方法,如果离开其他的方法、离开整个体系、离开整个综合影响来单独分析的话,那就既不能认为是好方法,也不能认为是坏方法。诸如惩罚的方法、说服的方法、集体影响个性的方法、师生个别影响(个别谈话)的方法等等均如此。再者,任何方法体系都不能认为

是绝对不变的体系,而是处在动态中(以上参见P. 237)。

在以上马卡连柯的教育整体观中,既涉及个性的整体性,又涉及德智体美劳各育的整体性,还涉及各个施教单位(学校、家庭、社会)的整体性,也涉及教学教育方法的整体性,而三者都服务于个性的整体性。——这种充满辩证思想的整体施教观无疑对后人很有启发意义。

结 语

综合上面四个方面的考察,不难看出,马卡连柯辩证的整体施教观具有极大的理论价值和现实意义。

首先,马卡连柯在方法论上总是辩证地、整体地看待任何教育现象,这是他对教育方法论的极大贡献。不论过去或现在,不论在教育理论或教育实践中,关于共性与个性、要求与尊重、客体与主体、个别教育因素与教育因素体系的相互关系问题,往往不能予以正确的、恰如其分的解决,原因是不能辩证地、整体地看问题。而马卡连柯,如上所述,无时无刻不坚持这种方法论。大概可以说,这是他的教育事业成功的根本原因之一,因而也是他对教育理论和实践的最大贡献之一。

其次,在此方法论前提下,马卡连柯成功地解决了教育理论和实践中最棘手的问题,例如上述有关共性与个性的关系,要求与尊重的关系,客体与主体的关系,个别教育因素与教育因素体系的关系等诸多问题。这无疑也是马卡连柯对教育理论和实

践的具体贡献。

再者,马卡连柯成功地运用辩证法和整体观这一事实本身,给我们以极大的启发和激励:只要掌握了正确的方法论,教育工作者就可以去大胆地创造、创造、再创造!就可以不断地有所发现、有所创新、有所前进!这里也包括根据当今时代的新特点创造性地进一步发展马卡连柯的教育学说。

此外,马卡连柯的整体施教观以及他的全部教育思想遗产具有三大特点:一是鲜明的阶级性和党性,二是反映客观教育规律的科学性,三是生动具体的实践性。这就是为什么马卡连柯的教育思想如此有力地吸引着世界各国教育工作者的原因。所以马卡连柯的贡献是国际性的。

最后,马卡连柯其人,其革命英雄主义,其乐观斗争精神,也是给后人留下的一笔永不磨灭的珍贵遗产。他坚决抵制各种错误的政治思潮和教育思潮,他不畏众多“权威”的抨击和围攻,敢于在逆境中创立社会主义的教育学说,在斗争和批判中探寻社会主义的教育真理。如今,他终生为之奋斗、为其服务的社会主义苏联虽已解体,但他的人品,他的斗争精神,连同他的教育遗产,将永远激励苏联广大教育工作者去做自己应做而又力所能及的事情。对于坚守社会主义阵地的中国教育工作者来说,结合当前现实改革的需要去继承、捍卫、发展马卡连柯的教育思想,则是责无旁贷、极有意义、无上光荣的使命。

(作者单位:北京师范大学教所)

(上接第47页)

技术等类活动有助于学生理解职业的概念,获得切实的职业体验并形成适于其自身特点(条件)与客观要求的择业计划。但学校劳技课提供的职业与职业活动毕竟有限,不利于学生尤其是继续求学者广泛选择职业或职业方向。以职业相关课程(泛指与选择职业有关的课程,包括职业指导专门课程、职业探索课等)为中心的指导过程模式则强调职业、择业知识对学生确定职业(学业)方向的重要性,而工作实践与职业体验则是该指导过程的组成部分。这种模式有助于学生进行个人学业与职业的广泛探索,掌握择业必须的知识与技能,然而职业实践活动与体验的不足,则妨碍他们确定职业(学业)目标与计划。

二战后,学校职业指导在国际范围内广泛普及,至今已发展成为具有某些共同特点的世界性教育活动。然而,正如本文所述,职业指导在各国学

校的实施模式却大不相同。这些模式的差异,反映了特定国家在经济及教育结构、社会价值取向及民族文化传统方面的特点。因此,在开展我国中学职业指导实验活动、建立我国职业指导体系时,应研究汲取为各国学校所兼容并蓄的内容与方法,创建适合我国国情的学校职业指导制度与模式。

主要资料来源

- ①《职业指导》 中华职业教育社出版社,1988年。
- ②《国外职业指导》 浙江教育出版社,1991年。
- ③《学生职业定向》〔俄〕,1983年,1988年版,人民教育出版社。
- ④《学校职业指导地位的变化》《教育展望》第68期。
- ⑤《调整就业门路和重新解释职业指导问题》(同上)。

(作者单位:北师大教所)