

THE STUDY ON
THE BASIC ISSUES OF EDUCATION

教育基本问题
专论

刘彦文◎著



中国轻工业出版社

THE STUDY OF
THE BASIC THEORY OF EDUCATION

教育基本问题 与 论

（作者姓名）

（出版信息）

北京市属高等学校人才强教计划资助项目

教育基本问题专论

刘彦文 著



中国轻工业出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育基本问题专论/刘彦文著. —北京: 中国轻工业出版社,
2012.5

北京市属高等学校人才强教计划资助项目

ISBN 978-7-5019-8706-1

I. ①教… II. ①刘… III. ①教育—研究 IV. ①G4

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第032634号

内容提要

《教育基本问题专论》对教育的若干重点、热点问题进行了比较深入的专题性的探索思考, 概要阐述了作者的一些基本认识。重点研究了教育本质问题、课程问题、道德教育、教师教育、个性化教育、因材施教与差异教育等六个专题。同时, 附录部分还简要探讨了其他教育热点问题, 包括终身教育、家庭教育、学前教育、教育先行和教育与消费等问题。本书力求既能丰富教育基本理论研究成果, 启发研究者更进一步的深入研究和思考, 又能对教育实践具有一定指导价值, 推进教育改革和发展。本书不仅适用于广大从事教育研究和教育教学工作的教师和教育工作者, 也适用于教育专业研究人员、学生。

责任编辑: 杜宇芳

策划编辑: 杜宇芳

责任终审: 劳国强

封面设计: 锋尚设计

版式设计: 王超男

责任校对: 李靖

责任监印: 吴京一

出版发行: 中国轻工业出版社(北京东长安街6号, 邮编: 100740)

印刷: 北京君升印刷有限公司

经销: 各地新华书店

版次: 2012年5月第1版第1次印刷

开本: 787×1092 1/16 印张: 9.75

字数: 233千字

书号: ISBN 978-7-5019-8706-1 定价: 30.00元

邮购电话: 010-65241695 传真: 65128352

发行电话: 010-85119835 85119793 传真: 85113293

网址: <http://www.chlip.com.cn>

Email: club@chlip.com.cn

如发现图书残缺请直接与我社邮购联系调换

111309Y1X101HBW

前言

光阴荏苒，又是深秋，迎来收获的季节。我的《教育基本问题专论》即将脱稿，深感兴奋，这是我个人在教育理论研究方面的收获，但也如芒刺背。我虽已届不惑之年，但仍在许多教育问题上有诸多困惑，难以求解，难有作为；且研究水平和成绩难以自我陶醉，研究仍有许多不足与缺憾，遇到了提升的瓶颈。好在我一直尽力提高自身学术素养，对教育问题抱有浓厚的兴趣，也不断求索，这使我稍感宽慰。

21世纪必定是教育的世纪。尤其当历史的车轮快速驶入新世纪后，我们更有各种理由可以确信，我们迎来了教育的春天、教育的世纪。因为，从来没有像今天这样，人及社会与教育的距离越来越近，关系越来越紧密，人与社会的发展越来越依赖于教育，越来越须臾离不开教育，教育成为人与社会发展绝对不可忽视的中坚力量。可以说，各国综合国力的竞争取决于教育发展水平及其对国家发展所作出的贡献；个人的发展也由教育所主导。要充分发挥教育的作用，必须以理论研究为先导。对教育问题的研究既是思想升华所需要，也是实践发展所驱动。

我依照正视教育问题、研究教育问题、启发教育实践的想法，对教育的若干重点、热点问题予以比较深入的专题性的探索思考，概要阐述了一些基本认识。本书涉及的研究领域主要包括教育本质问题、课程问题、道德教育、教师教育、个性化教育、因材施教与差异教育等专题。可以说，这些研究领域既是本人的研究兴趣所在，也是当前教育研究的一些重要方向。关于教育本质问题，我尝试采用两种方法探索教育本质，一种是历史与逻辑统一的方法，另一种是抽象本质与具体本质统一的方法，这既可丰富教育本质的理论研究成果，又可引发对教育实践的思考。关于课程问题，主要围绕课程含义、课程系统、课程论、课程特征及国内外课程改革特点几个主要问题予以论述。关于道德教育问题，重点研究了青少年复杂的成长环境及其所带来的机遇与挑战，并着重对德育方法和德育过程中如何发挥教师与学生的双主体作用加以研究。关于教师教育问题，重点对现代教师教育基本问题予以阐述，从教师专业化、教师职业道德和现代素养、教师教育发展趋势、教师教育课程改革及教师管理、教师教学评价等多个视角分析了现代教师教育的基本问题。关于个性化教育问题，指出了我国教育释放学生个性不够，对学生尊重不足，需要重视个性化教育的问题，并重点探讨了个性化教育的内涵、特征和实施思路等问题。关于因材施教与差异教育问题，重点研究了一般意义上的因材施教思想发展情况及其含义，并探讨了特殊的因材施教，即针对一些特殊儿童群体及儿童的各类差异所开展的有关教育，包括“后进生”教育、智力差异与非智力差异教育、性别差异教育和独生子女教育。同时，附录部分还探讨了在当今教育发展中其他需要关注的教育热点问题，包括终身教育、家庭教育、学前教育、教育先行和教育与消费等问题。

本书既是对我近些年有关教育基本问题思考的梳理提炼，也是一种自我检视和反

本书是“北京市属高等学校人才强教计划资助项目”的成果之一，感谢北京市人才强教计划所提供的支持。本书写作中参阅了学者同仁的研究成果，在此致以诚挚的谢意。本书在出版过程中得到了中国轻工业出版社的大力支持和帮助，在此一并表示衷心的感谢。

2011年10月于北京

1 目 录

1	第一章	教育本质
1	第一节	教育本质的归纳和演绎
7	第二节	教育的抽象本质与具体本质
10	第二章	课程
10	第一节	课程与课程系统
19	第二节	关于课程论的思考
23	第三节	课程基本特征
26	第四节	当前我国课程改革基本特征分析
32	第五节	当前世界课程改革基本特征分析
39	第三章	道德教育
39	第一节	青少年成长环境及其影响
43	第二节	国内外德育新方法 with 德育方法的基本特征研究
55	第三节	德育要充分发挥双主体作用
58	第四章	教师教育
58	第一节	教师专业化
63	第二节	教师职业道德和现代素养
72	第三节	我国教师教育发展趋势
75	第四节	教师教育课程改革
79	第五节	教师待遇
86	第六节	教师管理
88	第七节	教师课堂教学质量评价研究

95	第五章 个性化教育
96	第一节 个性化教育的内涵与特征
105	第二节 个性化教育的基础
109	第三节 实施个性化教育的基本思路
117	第六章 因材施教与差异教育
117	第一节 因材施教思想的源流探析及其现代价值
121	第二节 关于“后进生”教育
124	第三节 智力差异教育和非智力差异教育
128	第四节 性别差异教育
129	第五节 独生子女教育
132	附录：若干教育热点问题
132	附录一 终身教育
135	附录二 家庭教育
138	附录三 学前教育
142	附录四 教育先行
145	附录五 教育与消费
150	主要参考文献

第一章 教育本质

教育活动是一种永恒的人类文化自觉活动。它伴随着人类的产生、发展而产生和发展。可以说,教育的历史与人类的历史同样久远。在教育发展历史长河中,教育本质是一种客观存在,但人们如何准确发现和表述教育本质,却具有一定主观色彩。近几十年,关于教育本质的研究成果颇为丰富,但要想在纷繁的表述中找到真正的“教育的本质”,绝非易事。进一步讲,要想“另起炉灶”、科学而准确地厘定教育的本质,也绝非易事。这正如恩格斯所言:“常识在日常应用的范围内虽然是极可尊敬的东西,但它一跨入广阔的研究领域,就会碰到极为惊人的变故。”^①这种“极为惊人的变故”,就是任何事物(现象)在科学面前都会因为被去掉了“外衣”而显得“面目全非”。因此,我们需要以科学研究的视角重新对稔熟于胸的“教育”作必要的审视与反思,以便去掉其“外衣”,看到它的本真面目。而这其中的关键就在于如何拿起“科学”这一“利器”,而使教育“显露原形”。

需要指出的是,关于教育的本质,可以从多个角度来探讨。比如有些学者把教育本质分为内在本质和外在本质;有些学者分为间接本质和直接本质,等等。确实,教育本质的探讨也可基于上述各种角度。而且各种探讨也都进一步拓展了人们关于教育本质的认识的深度或广度。但各种探讨又总是给人一种未能达到真理彼岸的一点点缺憾。因此,在这里,我们不想也不应该重复原有的探讨,我们需另辟蹊径,拿起新的“科学利器”,对教育本质进行“庖丁解牛”式的深中肯綮的探讨,以期推动教育本质问题讨论的不断深入。

但我们到底怎样才能成为“庖丁”,找到“科学利器”,从而真正去掉教育的“外衣”,寻求到教育的本质呢?我们认为,这应建构在科学的方法论基础之上。方法论问题是寻求事物本质的重要前提。这里,我们将用两种方法探索教育本质,一是历史与逻辑统一的方法,另一个是抽象本质与具体本质统一的方法。

第一节 教育本质的归纳和演绎

我们认为,历史与逻辑统一法是研究教育本质的有力的基本方法。探究事物本质必须遵循历史与逻辑的统一原则,即先验(历史)要遵循一定的逻辑规则,才能上升为科学。也就是说,我们分析教育,必须溯求教育的历史足迹,从纷繁的教育历史现象中,科学把握教育本质;同时,应以逻辑的思维方法观照历史,从中寻找到直接决定教育产生、存在和发展的内在根据。通过历史来归纳什么是教育,通过逻辑来演绎教育是什么,二者由表及里、由浅而深、相辅相成,共同确证了教育的本质。其实,人们从来就没有停止过对教育本质问题的探讨,而且已经获得了极为丰富的研究成果。本节的重点不在于对前人

^① 恩格斯. 社会主义从空想到科学的发展[M]. 马克思恩格斯选集,第3卷,北京:人民出版社,1994,第二版:734-735.

丰富的研究成果进行述评，而在于以新的视角，尝试采用历史与逻辑相结合的研究方法，归纳和演绎出教育的本质，加深对教育本质的理解，为教育本质的探讨添砖加瓦。

需要指出是，教育特征与教育本质有密切联系，它在实践中表现为一般特征和具体特征。因此，通过对教育特征的描述，可以进一步廓清和厘定教育的本质。本节在此方面也做些探讨。

一、历史的分析——通过历史来归纳什么是教育

教育的历史是人类历史的沉淀和缩影，也可以说，一部教育史就是人的潜能不断获得尊重和激发的历史，也是人的个性不断获得自由与解放的历史，也是人的本质力量得以确证与提升的历史。依靠教育，人类历史得以延续和发展；分析历史，教育本质得以彰显。

为了方便起见，我们在分析教育的历史时，以两个简单的视角开始，即一个是“我一他”型教育，另一个是“我一我”型教育。可以认为，教育是人与自身及与他人进行精神交往的重要方式，是其他活动的根本基础。概言之，教育是人类社会得以维系与发展的基础。人的精神交往不外乎两种途径：“我一他”型和“我一我”型。具体到教育领域，则分别表现为“我一我”型教育和“我一他”型教育。“我一我”型教育就是自我教育，是个体作为主体，通过与外在客体（如文化载体等，不包括与人的直接交往）及自我主体进行的思想的交流、沟通和超越，以个体内心吸纳、体验、反思等内化方式为主。

“我一他”型教育就是我们日常提到的一般意义上的教育：学校教育、家庭教育和社会教育，是一个主体和另一个主体间所直接发生的思想的交流、沟通和超越，以相互影响、共同建构等内化与外化相结合的方式发生作用。

1. “我一他”型教育

在正式的学校教育产生、存在以前，就有了人类及个人的一般教育活动。在较早的时候人们或者通过动作，或者通过语言（口头语言或书面语言），或者通过某些只能意会不能言传的心灵感应等方式传递着经验信息、知识信息^①，从而起到教育的作用。从人类整体发展角度看，人类在漫长的岁月里，不断积累、丰富着生产、生活“经验”，它逐渐脱离了某个人而存在，独立于人的头脑之外，成为“类”的特征。人们要想使社会得到延续发展，需要寻求一种有效的方式，把“类”的特征不断传承于后代。教育应需而生。而“经验”就成为人的获得性才能得以发展的源泉。可见，人类的教育活动应该源于“人（猿人）”成为人后，一部分生存“意识”较强的人意识到社会生活规则和经验及劳动工具等的重要作用，然后把社会生活规则和经验及劳动工具的制造及使用方法教授给其他人，从而对他们的生活和生产产生影响，这是人类教育的开端。从个体生长的角度看，不可否认，人是以脆弱和无知的面貌来到人世的，但恰恰这种缺点（有人称之为“未特定化”）为人的后天发展提供了广阔的空间和丰富的时间，在个体的发展过程中，成人（父母）对婴幼儿的身体语言及口头语言等的传递和性格熏陶等是个体教育的起点。教育对个体的发展起着非常关键的作用，它是一个人融入社会、自立于社会的必备品。人类教育和个体教育的发端，都清楚地表明教育要解决的首要的直接问题，是人与人（人类）之间的

^① 史宁中. 关于教育的哲学[J]. 教育研究, 1998, (10): 9-12.

知识、技能等的差异问题。进一步说，教育就是主体（个体）的经验 的积累、技能的增进，从而使各类素质不断提高，也从而不断缩小与他人（人类整体）差距，甚至超越他人（人类整体）的过程。

需要明确的是，人类创造的光辉灿烂的文化及强烈的现实需要的统一，是教育发生的必然。如果仅有文化而无需要，教育则无“发展动力”；同样，如果仅有需要，而无文化，教育则成为“无米之炊”。可以说，文化及其需要共同催生了教育。这有助于我们深刻认识到历史上不同时期“文化与教育”的关系差异巨大的原因。为什么教育只有在今天，才与每一个人的生活息息相关，教育的作用越来越大？在原始社会，没有学校教育，这与人通过自然生长而很容易达到整体（人类）发展水平有必然联系（我们往往认为生产力不发达所决定的，其实，这应该直接决定于文化，间接决定于生产力）。在我国古代社会，人们创造的文化不能说不丰富，直至今日，我们仍津津乐道于博大精深的传统文化，仍受儒家等传统思想的深刻影响，但这些文化并没有成为当时所有人的生产和生活的必需品，至多成为非常少的一部分人的“财富”，这缘于当时的经济社会发展状况并没有提出使所有人都进步和发展的需要。只有随着社会不断变迁，生产不断发展，社会才有可能对所有的发展提出了更高的要求。这时候，面向大众的普遍的教育应运而生。这就意味着教育活动存在与否，最终决定于生产发展的程度及需要。而其中反映的矛盾就是人的发展水平与社会整体发展水平之间的矛盾，反映的是文化的差异。所以，我们可以认为，教育要解决 的直接问题是文化差异问题，而间接问题是生产及生活需要问题。

同时，关于文化差异问题是教育要解决的首要的直接问题的解释，也可以有利于我们理解这样的命题，即“即使在生产力相对一致的同—时代，不同文化背景的国家间也必然存在着不同类型及层次的教育”的论断，这是因为，各国教育存在和发展的根据首先是各自的文化类型和层次，其次才是其背后的生产力问题。

2. “我—我”之间的教育

一般而言，人的任何一点点的进步和发展，都是内因在起决定作用。“我—我”教育是发挥人的内在作用的基础，是人成其为人的内在规定性。

人具有天赋的学习基础，比如大脑的结构、容积和重量同其他动物相比，具有非常独特之处，即具有可教性；同时，如古人所言，人具有“见贤思齐”的向上、向善的动力。在上述学习基础上，人的知识、技能、能力及素质等不断产生变化，不断地从量变到质变，从而使人螺旋上升的从一个旧我不断走向新我，这是一个复杂多元的动态变化发展过程。同时，在人的发展中，总会感知到一个“新我”在不断的检讨、反省及监控“旧我”：什么是对的，什么是错的，应该干什么，不应该干什么，等等。人的自我意识及反思能力，是“我—我”教育发生的根据。“新我”与“旧我”的对话、交流与超越，是“我—我”教育的基本表现。人总是在“新我”与“旧我”的对话中，找准自己的坐标，做出自己的价值判断和选择，迈出自己的步伐，实现自己的发展。人就是在不断认识自我、把握自我、反思自我的过程中不断走上自为、自觉、自主、自强、自由之路的，也从而不断提升了人的本质力量。

“新我”与“旧我”间之所以能够发生教育，主要是因为人的感知、思维等在与内外环境交互作用中处在不断发展变化中，总会时不时主动间或被动摄入一些新的信息，从而转化为感知及思维的能量，新的能量反过来又利用内在发展机制，不断刺激或调动人的发

展。也许我们时常回顾过去，我们也往往惊叹于自己已有的发展或创造，从而总会想，如果时光倒流，也许很难超越曾经的人生历程，因为创造总是缘于灵感，创造难于复制，或者说，人的生命展现都是一种可能性的实现，具有很强的随机性、开放性和不确定性，不可能完全复演。我们总是在这样的叹服和矛盾中前进，也总是在不断超越自我，到达新的彼岸。上述种种过程都是自我教育的手段或结果。它们都表现为智慧信息^①或文化知识的差异。换言之，自我教育的发生和发展都与人所拥有的新信息、新能量有必然联系，它们既与“旧我”产生矛盾，又与外在世界有差距，进而在这种文化知识的差异中发生、发展。

可见，“我一我”型教育要解决的首要直接问题也是“新我”与“旧我”之间的文化知识的差异问题。

3. 两种类型教育的共性

两种教育的划分不是绝对的，因为，每种教育的发生都离不开另外一种教育。比如，“我一他”型教育离不开受教育者的主动内化及不断外显的过程，离不开个体自我管理、控制、反思等自我教育形式。同样，“我一我”型教育的发生也不是天赋的，而是与“我一他”型教育有着必然的联系，它在很大程度上是“我一他”型教育的结果，从而又成为“我一他”型教育的起点。二者错综复杂地交织在一起，循环式的相互作用，构成了一个相对闭合、互为因果的复杂系统。

进一步分析，他们的主要共性是在自我否定、积极扬弃的过程中，使“新我”不断超越于“旧我”，使个体发展不断从量变到质变，不断产生新的发展和飞跃，不断追寻和构建生存的意义和价值，从而不断缩小与他人、与人类的文化知识差距的过程。在这个过程中，生命获得了新的信息和能量（从某种意义上说，生命就是信息和能量积极新陈代谢的交换过程，生命不止，交换不止）。生命体通过从外界吸收信息和能量，经过积极内化，不断强壮自我，不断争取自由和获得解放，然后又反作用自身和外界，从而不断彰显和确证人的本质力量，这样形成一个生命不息、不断上升的循环过程。在这个循环过程中，教育是非常关键的一环，“我一他”型教育和“我一我”型教育发挥了非常重要的作用，它们是信息传递、增长及赋予信息以方向和生命意义的重要环节，它们通过不断缩小“我一他”及“旧我—新我”间的文化知识差异，使生命获得了向上、向善的成长。

通过上述分析，我们可以断定，两种基本类型的教育——“我一我”型教育和“我一他”型教育都通过保持一定的文化知识张力，以缩小文化知识差异，甚至超越人类原有文化发展水平为己任，从而不断促进人的发展。这也就是我们所认为的教育本质。简单地说，教育本质可以概括为，教育的首要直接任务是不断缩小文化差异，持续促进人的发展。

二、逻辑的分析——通过逻辑来演绎教育是什么

任何逻辑分析都不能完全是逻辑本身，即主观认识与客观实践很难完全吻合，同

^①史宁中：关于教育的哲学[J]. 教育研究，1998，(10)：13，44。史宁中先生认为，智慧不是实体，智慧体现在过程之中。在本质上，智慧并不表现在经验的结果上，也不表现在思考的结果上，而表现在经验的过程，表现在思考的过程。在智慧信息时代，知识的传递也将发生根本的变化：知识内容本身，将过渡到知识产生的过程；知识体系的把握，将过渡到知识的关联和共性；对知识的记忆和理解，将过渡到对知识的思考和创新。

时，逻辑分析必须根植于所要分析的事物，才能逼近逻辑本身，即逻辑存在于客观实践中，从客观实践中寻求逻辑本身，逻辑演绎从而才更具有生命力。可以说，上述对教育历史的分析和判断，为进一步对教育进行逻辑分析做了必要的铺垫，有利于从逻辑推演的角度正确把握教育的本质。

逻辑分析有两种基本类型：形式逻辑和辩证逻辑。形式逻辑在寻求事物的概念时，往往偏重于静态方面、外在形式方面研究概念，它固然能找到事物的某些特性，但难以确定事物的基本特征和根本属性^①。但如果形式逻辑分析建立在辩证逻辑分析基础之上，则对概念的分析是非常必要的，而且能发挥这两种方法的长处。辩证逻辑告诉我们，事物的本质存在于事物的客观实践中，它由事物的基本矛盾或根本矛盾（该类矛盾具有相对稳定性）所决定，事物发展是矛盾运动的结果。进一步讲，人们对事物的基本矛盾所做的抽象概括是静态一致的，它决定了事物一般特征。主要矛盾是基本矛盾在不同发展阶段上的直接表现^②。因而主要矛盾又不是一成不变的，具有变动性，即在事物发展运动过程中，非主要矛盾与主要矛盾相互转换。也就是说，基本矛盾的具体内涵或具体载体——主要矛盾是动态变化的，具有历史性和具体性，它决定了事物的具体特征。总之，事物的存在和发展决定于基本矛盾，并表现为事物的一般特征，而不同时期的主要矛盾的交替变化则使事物不断新陈代谢，变迁更新，具有新的内涵，表现为具体特征。

基于上述分析的路径，我们分别阐述教育的基本矛盾及一般特征和教育的主要矛盾及具体特征。

1. 教育基本矛盾——教育一般特征

探讨事物的本质，必须探讨事物的基本矛盾。基本矛盾是规定事物发展全过程及其本质的根本的矛盾^③。可见，把握了教育的基本矛盾，就把握了教育的本质。事物的基本矛盾存在于事物发展的历史中，存在于事物的构成要素间，它属于内部矛盾。教育的基本矛盾是由教育活动构成要素所形成的矛盾^④。教育活动之所以产生并发展，是由基本矛盾所决定的，如果基本矛盾不存在，教育也就不存在，它贯串教育的始终，是教育发展的根本原因，规定了教育发展的必然趋势。由于本质是事物比较单一、稳定、深刻的东西，那么，决定事物本质的基本矛盾也具有这些特点，正所谓“万变不离其宗”。那么，什么是教育的基本矛盾呢？我们认为，文化知识的无限性（发展的无限性）与个体的现有文化知识（发展水平）之间的矛盾，或者说是人类整体水平超越于个体发展水平之间的矛盾，它是教育的基本矛盾（在这里，我们不讨论人的体质问题，重点关注人的思想发展问题）。人类教育活动始终围绕解决这对矛盾问题而存在和展开。就像社会基本矛盾一样，它是生产力与生产关系的矛盾，而在阶级社会里，又具体为统治阶级和被统治阶级之间的矛盾。教育的基本矛盾具体到每一种教育，就是“我—我”与“我—他”矛盾。在自我教育里，就是个体现有发展水平与超越于自身现有发展水平的人类整体发展水平的矛盾。在“我—他”型教育里，就是个体现有发展水平与教师发展水平之间的矛盾。而它们所反映

① 谢兰荣. 试论“教育”概念的界定及其方法论问题[J]. 教育理论与实践, 1994(5): 3.
 ② 王新婷. 毛泽东主要矛盾学说的得与失[J]. 中国青年政治学院学报, 2001, (5): 39.
 ③ 毛泽东. 矛盾论[M]//毛泽东选集: 第一卷. 北京: 人民出版社, 1991, 第二版: 314.
 ④ 鲁洁. 教育本质试探[M]//超越与创新. 北京: 人民教育出版社, 2001: 55-69.

我们认为,不同时期、不同类型及层次的教育的主要矛盾仍然表现为个体与人类整

体,旧我与新我间的不同文化的差异问题,只不过具体为某个时代的、某个年龄段的两类或两个层次文化间的差异问题。

具体到不同时期的教育而言,则都有时代的烙印和时代的特征。由于文化在发展中不断吐故纳新、新陈代谢,因而不同时代或社会中,教育传播的文化具有差异性,并且文化是人类创造的、并物化的思想或行为,它具有明显的时代性。所以教育也具有时代性特征。在阶级社会里,文化与意识形态紧密联系,因此,教育的时代性反映在阶级社会中,具有一定阶级性特征。

具体到教育内部而言,则分为幼儿教育、初等教育、中等教育和高等教育及学校后教育等。每个阶段都有各自的特点。每个阶段的教育都与学生的现有发展水平息息相关,以最接近学生现有发展水平之上的人类发展水平引导和启迪学生。所以,从个体发展的角度分析,不同发展阶段的教育则具有一些本阶段的特点,要完成独特的任务,发挥独特的功能,因而教育具有阶段性特征。

上述教育具体特征表明,教育一般特征可以衍生出诸多教育的具体特征,并且是通过教育的具体特征而进一步体现教育本质应有之义的,从而也使一般特征进一步明晰。

需要指出的是,除了教育的主要矛盾和所表现的具体特征外,任何时期和任何类型或层次教育的次要矛盾还相应地和一些更具体的教育特征交织在一起,在此不再赘述。

第二节 教育的抽象本质与具体本质

我们注意到,马克思在对人的本质问题进行探讨时,创造性的采用了抽象本质(类本质)和具体本质(个体的本质)相统一的方法,并提出了充满了辩证法思想和唯物主义精神的人的“劳动本质观”和人的“社会关系本质观”。可以说,马克思探讨人的本质问题的过程和方法所蕴涵的科学方法论,给我们探讨教育的本质问题提供了深刻的启示。具体而言,马克思在探讨人的本质时,作出了两种本质的表述。一是人的本质是劳动,一是人的本质在其现实性上,是一切社会关系的总和。可以说,劳动本质观是类本质、抽象本质,它建立在人类与其他生物的区别基础之上。社会关系本质观是个体的、具体的本质,是劳动中的社会关系本质观,它建立在人与人的区别基础之上。它们是统一的,又是进一步深化的。^①可以说,马克思所运用的抽象本质(类本质)和具体本质(个体的本质)相统一的方法在观察和研究各类事物方面都具有方法论意义上普遍的价值。毫无疑问,我们在进行教育本质的探讨时,会从中得到非常重要的方法论价值方面的启发意义。因此,我们也可以尝试对教育的抽象本质和具体本质进行探讨,通过抽象本质与具体本质统一法,可以更好地廓清和更准地厘定教育的本质。

根据对事物的抽象本质及具体本质的理解,我们认为:

一、教育的抽象本质

教育与其他社会活动的根本区别,就是教育的抽象本质所在。正如马克思把人这种“高级动物”与其他动物作比较,而得出了人的抽象本质是劳动一样。如果我们沿袭马克

^① 袁贵仁.马克思的人学思想[M].北京:北京师范大学出版社,1996:78-97.

教育基本问题专论 8

8

在此，我们必须澄清一个问题，即学生在教育活动中的地位问题。可以说，自从学校教育产生以来，学校教育往往处在“卖方市场”的位置，往往不是人选择教育，而是教育选择人。教育或者学校就自然而然的制定了自己固定的“套餐”，学生只能服从（打包购买），不能选择（不能自己按需灵活组合），或选择的余地很小。而且，学校教育的制度性及计划性，容易导致保守僵化，因为最大的问题在于学生在没有进校门之前，学校教育就已经定下了培养目标和课程计划（教学计划），至多是在几年的教育教学过程中有一些局部的改动和变化，更多的时候是按照既定的程序、方案进行教育教学，得到可以

预测和确定的结果。因此，可以说，在这种教育体制下，不见学生，只见文化知识。进一步讲，虽然我们一直强调，要做到文化知识的逻辑体系与儿童身心发展逻辑相吻合，但往往是我们先假设一个现成的文化知识逻辑顺序，而不能真正考虑学生身心发展的逻辑顺序（况且，学生的差异性越来越凸显，寻求统一性是一件越来越困难的事情），是学生适应先验的文化逻辑顺序，而不是文化逻辑顺序适应学生。从中可见，学生的从属地位显露无疑。上述分析有利于我们辨别诸如“学生决定教育活动，或者学生是教育活动的主要矛盾中的矛盾主要方面”的论断，并能帮助我们理清各级各类教育是由什么决定的问题。因此，可以说，人类产生及教育产生以来的历史，深刻表明了各级各类教育间的根本区别不在于学生，而在于文化知识的层次及类型，或者说教育直接决定于文化知识的层次及类型。进一步讲，一级教育、一类教育、一所教育机构所提供的教育服务，核心就是文化知识的层次与类别的不同而已，换言之，各级各类教育的根本区别就是各自提供的是什么样的文化知识，这是教育活动的主要矛盾中矛盾的主要方面。同样，不同历史时期、不同社会性质教育的区别也在于文化知识的层次、类型及性质的差异。

总之，通过对教育的抽象本质和具体本质的分析，我们可以进一步明确地认识到，教育活动与外部事物的区别在于：教育旨在促进人的发展；教育活动内部各级各类教育的根本区别在于：教育所涉及的文化知识层次及类型。这可以使我们更加全面、准确地理解教育之于教育的独特性及各级各类教育的各自独特性，既可丰富教育本质的理论，又可引发我们对教育实践的思考。

进一步分析，在教育实践中，所谓“教育产业化”的主张与教育的抽象本质的规定性就存在严重不符，即没有将培养人作为首要任务，而倾向于以营利为办学目的，变相出售公共产品，追求经济利益最大化，巧立各种名目收取高昂的费用，完全将学校与企业混为一谈，这严重扭曲了教育的公益价值取向，背离了教育的抽象本质。