

「教

育」

是

「什

么」

(鄂)新登字 02 号

教育是什么

© 张巽根 著

出版：湖北教育出版社
发行

汉口解放大道新育村 33 号
邮编：430022 电话：85830435

经销：新华书店

印刷：鄂南新华印刷厂 (437000·咸宁市淦河大道 145 号)

开本：850mm×1168mm 1/32 5 插页 8.25 印张

版次：1998 年 8 月第 1 版 1998 年 8 月第 1 次印刷

字数：184 千字 印数：1—2 000

ISBN 7-5351-2308-2/G·1884

定价：13.00 元

如印刷、装订影响阅读，承印厂为你调换

前 言

借《前言》谈谈本书的大背景和思路，勾勒全书的轮廓。

书名与主旨 教育本是一项人为的事物，一谈起教育，家长、教师、政治家首先关心的是“怎样教育”之类的现实问题，包括：把孩子培养成什么样的人？用什么样的内容和方法来教？等等（因而教育具有“权变性”的外观）。但是，谁都知道，不懂教育哪能有好的教育主张和作法？于是另一类潜在的问题才摆到面前——要搞懂“教育是什么”（教育中具有一些不能更改的“给定性”和“必然性”，消极地说，它们是不可逾之“矩”，积极地说，乃是产生卓越教育思想的前提之一）。但是，潜在的问题没有现实问题那么强的内驱力，因而，对潜在问题倾注的关心往往是转瞬即逝的，古今中外（甚至教育学界）常常如此。本书的主旨如书名所表明的那样，是追究潜在问题，为思考现实问题作准备的。康德将培根的名言作为他《纯粹理性批判》的箴言：“我们对自身保持沉默，但我们将谈论事项。”本书在性质上也是这样，不谈现时支配教育的主张，而是把教育作为“事项”（即客观存在）进行科学认识，努力建设反映教育这一人为现象的“人工科学”。

认识的起因和基础 我常常有感于：我们是在不甚明了教育是什么的情况下运用着教育。这个事实在很大程度上是因为教育科学的不成熟所造成的。教育是一项极复杂的事物，因而完成对它的认识也就十分困难。人类对它的认识，要么是整体的，

但失之肤浅和笼统；要么是分析的，但又一定是局部和片断的。当前问题的症结是后者，譬如，教育社会学、教育心理学等学科分别站在社会学、心理学的学术本位上，从特定的角度来看教育，获悉的只能是教育的这一面是什么，那一面是什么，并非整体的教育是什么。于是，形成了这么一种理论状况：一方面是，几乎没有一个领域有教育那么丰富的认识积累；另一方面，这些认识往往不强调各自在整体中的位置和相互之间的关系，如同一堆材料未建构出一幢大厦，以至[德]鲍勒诺夫有理由说：“几乎没有一门科学像教育学那样无科学性，一厢情愿地喋喋不休和教条主义的狭隘性随处可见。”在我国也有“教育无学”之说。之所以会是这样，有其客观原因：认识的对象愈复杂，认识的过程愈艰难漫长。人文社会科学比自然科学的发展滞后，就是这个道理。教育之所及，小自个体的人（儿童），大至人类社会，因此，教育学须以心理学、社会学等学科的先行发展为前提，自身的成熟落在其后，也在情理之中。值得注意的是，教育学的这种落后状态，还有其主观原因：一是教育史上两个研究的失衡，即重视研究“怎样教育”，忽视研究自身——“教育是什么”，以至问题遗留至今；二是现时的原因，知性思维方式占据了主导地位，同时又欠缺理性思维。这是局限教育科学发展的认识根源，是当前问题的症结。

喻示研究的方法 从对大背景的分析中可以找到对症的方法，在这里不必、也无法陈述书中要论说的方法问题，但可用一寓言来示意。在“盲人摸象”的故事中，摸到象的“身子”的盲人说：象如一堵“墙”，摸到象的“腿”的盲人说：象如一根“柱子”……四个盲人把认识对象分解了，根据各自的经验都实证了认识对象的一个片面，但却声称自己反映的是全部。从这个故事所具有的认识论寓意来说，他们认识事物的思维方式是知性的。如

果他们不是“以偏概全”，而是说：象的“身子”如“一堵墙”、“腿”如四根“柱子”……然后将各部位的认识综合统一，就可以反映整体的形象。这种思维方式则是理性的。显然，理性是继知性之后、超越知性的一种思维方式。教育这一人为事物比自然事物（如“象”）有不可比拟的复杂性，但是，在认识方法上是可比的。教育社会学“摸”到它的这一面，教育心理学“摸”到了它的另一面，还有其他许许多多认识的“碎片”是对它一定方面、阶段、层次的反映，只要逐个甄别这些认识的特定范围和意义，反映不同的局部分别是什么，那么，许多方面、阶段、层次的性态内在的联系有机的统一，即可反映出整体的教育是什么。在这一过程中，揭示教育内部的结构（从子系统至全系统），吸纳已有的教育认识到结构中来，是理性认识的要点。当然，研究的方法远不是这么简单，详见书中论述，在此仅是通过喻示建立一种意向和感觉。

例举研究的内容 本书是由问题来引导的，“教育是什么”是一个总的问题，由这一问题引出书中所有问题，问题指向哪里，论述的内容就跟到哪里。在研究的过程中，涉及到教育研究中的许多热点论题，如前七章对教育本质问题所作的理性认识，即为一例，现予以简介。我国教育理论界长期探讨着教育本质问题，究其实质是跳过“教育是什么”这个整体性的认识，希望寻求“教育的本质是什么”这种深刻性的把握（是由总问题引出的一个子问题，即教育在深层次是什么的问题）。问题是这里所谓的“本质”指什么？如果认为是主要矛盾和矛盾的主要方面决定事物的本质，那么，就会把教育本质的探讨导入寻找某矛盾和矛盾的某方面。可是，事物是发展的，矛盾是运动的，由此可知得出的结论势必是变动不居的。正如我们所看到的那样，随着我国社会的阶段性发展，对教育本质的认识，彼一时说是上层建筑，此一

时说是生产力。而这些观点都是把教育作为一种宏观社会现象来加以认识的,我们还可看到与它们不同的另一些研究则是把教育看作微观现象,引出关于人的形成之类的本质观。可见,这些跳过对教育作整体认识的本质观最终都陷入了对教育某时期、某方面的局部认识(所取的正是前面所说的知性思维方式)。当我们从歧路上退回来时,就应把“本质”看成是注定整个教育的根据,在这一根据面前,所有的教育观都降低为一种特殊的质的规定,所有的教育现象都成其为它的现实表现,整个教育从而得到解释(对“本质”的把握达到了理性的程度,才能解释一切)。这时,“教育的本质是什么”实质上是对“教育是什么”的终极关怀,将教育的深层次追究清楚。同理,本书中的其他子问题也都是这样将“教育是什么”逐方面、逐阶段、逐层次一一辨明的。

全书的纲目 《目录》已表明了全书的框架结构,在此申讲一下各章完成的认识任务,以便读者预先了解本书总的思路 and 意思。第一章确认研究的方向和阶段。通过对研究的问题的辨析,把对教育的认识约束到科学认识的方向或维度,通过分析当前教育研究的困境,确认它们作为一类现象共同反映出来的在这一维度上所处的认识阶段;第二章确认研究的方法。论证了在上述维度和阶段上,适宜的是辩证逻辑思维方法,指出从知性认识水平上升到理性认识高度,是当前教育科学认识的当务之急。由此突破传统的教育研究方法带来的认识局限;第三章至第五章,分论了教育的价值、目的、过程三个范畴。运用上述教育研究方法,逐一形成对这三个范畴的既有内容又有结构的具体概念和本质的认识,正面回答了它们分别是什么的问题;第六章在前述诸范畴的联系上概括了教育的整体结构和具体概念,并在它们的本质的联系上研究了教育的本质;第七章探讨了教育规律。这是我国教育研究所关注的又一专题。如果说“概念”和“本质”

着重于认识“事物”是什么,那么,“规律”则是着重于揭示事物发展过程中的“内部联系”(或“本质联系”)是什么;第八章总论“教育是什么”。通过建立辩证教育理论来回答本书提出的总的论题。对教育的认识是无止境的,它需不断扬弃制约认识的旧有思维模式,以容纳新的思维内容。此前曾扬弃知性思维,取得理性思维的认识进展,在行将结束漫长的理性思维之前,本书还提出再扬弃“对象性思维形式”的思路,以利认识的再进取。

本书对教育从认识路线、方法到内容,进行了全面的探讨。希望它对教育学的学科建设具有参考价值,对把握教育的概念、本质和规律,影响教育实践,具有借鉴意义。本书的读者对象主要是教育理论界、教育专业的师生,以及对教育有深入思考愿望的教师、家长和社会各界人士。

目 录

前 言	1
第一章 研究的问题	1
§ 1 问题的明确	1
§ 1.1 研究“是什么”	1
§ 1.2 不研究“应如何”	3
§ 1.3 区别“孪生问题”	5
§ 1.4 联系“孪生问题”	6
§ 2 问题的提出	8
§ 2.1 问题史	8
§ 2.2 问题的漫延	11
§ 3 解决问题的要点	19
第二章 研究的方法	23
§ 1 辩证逻辑思维方法	23
§ 1.1 理性认识的两个阶段	24
§ 1.2 知性与理性	26
§ 1.3 质和本质	29
§ 1.4 两种逻辑眼界	32
§ 2 观照研究的问题	35
§ 2.1 粗评教育本质之争	35
§ 2.2 从教育的质到本质	40
第三章 教育价值范畴	48
§ 1 认识的定位	48
§ 2 具体化思路	51

§ 2.1 理论上的演绎·····	51
§ 2.2 事实上的建构·····	54
§ 3 教育价值是什么·····	59
§ 3.1 教育价值的具体概念·····	59
§ 3.2 教育价值的本质·····	66
第四章 教育目的范畴 ·····	72
§ 1 目的与价值·····	72
§ 2 目的与背景·····	75
§ 3 教育目的是什么·····	86
§ 3.1 教育目的的具体概念·····	86
§ 3.2 教育目的的本质·····	95
第五章 教育过程范畴 ·····	100
§ 1 要素和结构·····	100
§ 2 课程·····	104
§ 2.1 教育内容·····	105
§ 2.2 内容组织·····	112
§ 3 学习·····	114
§ 3.1 学习客体·····	115
§ 3.2 学习主体·····	119
§ 3.3 “二体问题(1)”及理论·····	128
§ 4 教学·····	137
§ 4.1 教学模式·····	137
§ 4.2 “二体问题(2)”及理论·····	146
§ 5 教育过程是什么·····	152
第六章 教育的本质 ·····	162
§ 1 教育的具体概念·····	163
§ 2 教育的本质·····	169

第七章 教育的规律	177
§ 1 研究的前沿	178
§ 1.1 认识的概况	178
§ 1.2 存在的问题	179
§ 2 外围问题的解	183
§ 2.1 解开主观性的纠缠	183
§ 2.2 辩证逻辑方法的再用	187
§ 2.3 教育规律的认识框架	190
§ 3 教育规律是什么	198
§ 3.1 学习的规律	200
§ 3.2 教学规律	213
第八章 教育是什么	222
§ 1 辩证教育理论体系	222
§ 1.1 体系的结构和辩证本性	223
§ 1.2 “一览众山小”的境界	228
§ 2 “回到事物本身”去	234
§ 2.1 扬弃对象性思维方式	235
§ 2.2 从认识向方法的转化	239
后 记.....	251

第一章 研究的问题

在教育本质的研究中,大家似乎都明白它追究“教育是什么”的问题,而“是什么”的含义也十分明白,因此,没有再专门研究其中隐藏的问题。结果,以常识代替了研究,影响了该研究的科学性。本章是对“研究的问题”的研究,涉及到三个部分:一是问题的明确,即“是什么”是什么;二是问题的提出,即研究的背景 and 基础;三是解决问题的着眼点。下面依次论及。

§ 1 问题的明确

研究是带着问题进行的,问题内在的规定着研究的性质、起点和追求的目标,以及与相关研究的区别和联系。

§ 1.1 研究“是什么”

本书首先要研究的问题是“教育的本质是什么”(如前言所说,其后还将接着研究“教育的规律是什么”等子问题),它与通常所说的“教育是什么”,都是指向教育这个客观事物本身的认识问题。它内在的包含着两个规定:一是认识的范围——教育整体。既不是甲教育、乙教育,也不是教育的甲部分、乙部分,而是它的整体存在。得出的将是关于教育的全称判断,体现出在范围上的要求;第二个规定是认识的层次——达到本质的层面。教育在头脑中可以由表及里的反映出教育现象、教育的质和教育的

本质,在这里要求的是达到本质的深度。广度和深度上的规定,使它与其他研究相区别。如教育与社会学的交叉科学“教育社会学”,研究的是交叉部分的教育问题,是从社会学角度所看到的教育的一面,让它来解答教育“是什么”的问题,只能是“一面之辞”。其他交叉科学也是如此。但是,它们毕竟揭示了一面、两面、三面……这对全面地认识教育无疑是必要的。同理,在深度的挖掘上也是如此。总而言之,“是什么”的问题,会使我们的思路走向两个指标:一是全面,二是深刻。以上是静态地分析最终的结果。下面再看看,由“是什么”的问题引出的动态过程。

研究的起点是什么呢?无疑的,认识自现象始,认识整个教育,照说要以全部教育现象为原始的起点。但是,在今天来说,过去的现象不复存在,留下的是文献资料,当然,也还有现今的教育实践。它们构成大量的教育事实,其中包括:对各种形式、各种类型、各种模式的教育的记述,各种教育学说、教育思想、教育著作、教育法规、教育文献等等^①。前面所说的教育社会学等交叉科学也包括在内。因此,现实的研究起点和基础,是所有的教育事实,其中主要是对教育的已有认识,即散见于各处的对教育多方面、多层次的揭示。有的方法论主张,“认识教育的本质必须通过教育现象的认识”^②,我认为:这会降低研究的起点,而且,这种“向导”会使我们被时尚所迷惑。

另一个要明确的,是研究的终点。本质深藏于事物,只有通过思维才能反映。这样一来,追究的问题转换了,由教育这一客观事物的本质是什么,变为反映教育这一客观事物的真理是什么。问题归结为:对教育这一事物的思维与存在的同一问题,研究的终点是真理。科学以真理和达到真理的途径为其实质和核心,因此,“是什么”的问题属于科学范畴。

综上,“是什么”的问题,是一个真理和科学的问题。事物不

依人的意志而改变,要改变的是主观的认识,由片面到全面,由表面到本质。教育的本质是对“是什么”的终极关怀,绝非一蹴而就的。这些就是对研究的问题的定性。

§ 1.2 不研究“应如何”

有观点认为应当同时研究“教育应是什么”(以下简称“应如何”)的问题。照此提议,“应如何”与“是什么”成了同时降生的一对问题,本文称它们为“孪生问题”。值得注意的是,研究“应如何”的提议,不是在最终帮助解决“是什么”的意义上来说的,而是主张将“应如何”问题并列研究甚至作为侧重的对象。这种观点认为:“‘教育应当是什么’不仅应纳入教育本质研究的范围,而且是教育本质论争的重点。这是因为,从实际看,人们在描述‘教育是什么’时也许并无太大分歧,而人们在规范‘教育应当是什么’时则甚不一致。人们要论争的,也许主要并不在于‘教育是什么’,而主要在于‘教育应当是什么’”^③。论者先是将“应如何”纳入“是什么”的研究范围,在强调了人们关注的热点以后,又把研究的重心移到“应如何”之上,实际上是将论题变换了。这种变换不是等价的。

“应如何”是怎样一个问题呢?它依据人们的需要,在已认识到的教育的多种可能性中,以好歹、效益、利弊为标准,选择一个最佳方案,为教育实践提供意见。所得出的教育主张、观点或思想,都是对教育的规范和价值取向。分析一下,“应如何”的问题也包含着两个内在的规定:一、它立足于主体需要,寻找或创造某种教育,以适应主体的需要。可见,它是一个关于价值的问题,是对呈现一定价值的教育的追求和选择,其结果不是整体的教育,而是某种特定的教育。与“是什么”的问题的第一个规定刚好相反;二、从认识的层次来看,它是由已有的认识出发,用来指导教育实践的,即是由内隐层次向外显层次转化的过程。这一点又

与“是什么”问题的第二个规定刚好相反。总之，对“应如何”问题的定性认识是：它是一个价值问题。其依据是主体的需要，要作出适应性变化的是教育，从内在的把握（起点），走向外在的表现（终点），造成新的教育事实。因此，这个问题不是引导我们通往教育本质的“灯塔”。

尽管这两个问题如此截然不同，但是，很易混为一谈。先看它在教育中的表现。孙喜亭先生曾区分了一个人们混然不觉的问题，他说：“在一个时期内，在教育工作中，我们把两种东西混为一谈了：一种是教育的客观规律，它是教育中不依人们意志为转移的客观过程；另一种是党的政府颁布的教育方针，教育法令和政策，它是人们意志的产物，并且具有法律效力。这两种东西无论如何是不能混为一谈的”^④。其中，前种是“是什么”的认识结果，后种是“应如何”的认识结果。

再推到更大的背景上看。孪生问题的纠缠不清，在哲学上也存在。罗素指出：“哲学在其全部历史中一直是由两个不调和地混乱在一起的部分构成的：一方面是关于世界的本性的理论，另一方面是关于最佳生活方式的伦理学说或政治学说。这两部分未能充分划分清楚，自来是大量混乱想法的一个根源”^⑤。其中，两方面分属对两个问题的解答。

其所以会混淆，是主体头脑中缺少问题意识造成的。冷静地考察问题本身，易发现它们是不同的，但缺少问题意识的主体一旦参与就变了。“是什么”的问题不会自己发生认识运动，“应如何”的问题也不会自己作出价值取向，都需要靠主体去推动。如果主体对两个问题缺少在本质上的认识，就很容易迷失追究的方向。鉴于当前这种混淆的严重性（直到最近还有文章在混淆两类问题），而它对本研究又有极大关系，故这个问题还需进一步论述。由于孪生问题关系到认识论与价值论，因此，必须推到哲

学的背景上去。

§ 1.3 区别“孪生问题”

在“是什么”的追究中,如前所述,事物不变,是主体对其进行的认识运动:一是让认识符合事物的广度,去把握教育的整体性、普遍性;二是让认识达到事物的深度,去把握教育的根源性。显然,解决问题的大方向,是由主体指向客体(教育)。马克思把客体内部固有的质、本质和规律,称为客体的内在尺度。它规定着客体自身的发展变化。主体认识它,就是要反映这一尺度。因此,在不断地追问事物“是什么”之中,要求主体不断地趋近它,符合它。在这一过程中,是客体规定着主体,使主体客体化。为此,我们要尊重事实,实事求是,遵循这些真理原则,直至达到反映事物内在尺度的真理。

“应如何”追究的方向相对于主体而言,又是怎样的呢?如前定性,主体站在自己需要的立场上,让教育更好地满足这一需要。在这一过程中,发生适应性变化的是教育。显然,解决这一问题的大方向,是客体(教育)指向主体的方向。马克思认为,主体(人)也有一个内在的尺度,它是指人的需要和“本质力量的性质”(马克思语)。这一尺度,不仅制约着主体,也制约着对客体的作用范围、方向和方式。因此,在主体不断地探寻教育“应如何”时,是要让教育趋近自己的尺度,使客体(教育)主体化。在这一过程中,主体头脑中起作用的是“效用”等价值原则,认识的结果是对适应主体尺度的教育的设定。

值得注意的是,被认定的“那个”教育,常常被我们看成“就是对教育的认识。这一情况,正如〔英〕约翰·怀特所指出的那样,他说:“迄今为止对教育这个概念的分析却很少有引起争议的,这便是问题的困难所在。人们大都指责这些分析家们把他们对教育应该是什么这个问题所作的评论用来描述这个概

念包含的内容”^⑥。如果说对“孪生问题”追究方向上的混淆，会影响对“是什么”的认识过程，那么，在结论上的混淆，则会影响对教育概念和本质的认识成果的科学性。

因此，我们在探讨“是什么”时，必须在认识方向和结论中，与“应如何”的分清。此前的混为一谈，是教育本质讨论不彻底的认识根源之一，也是至今教育学落后的认识根源之一，所作的这两个判断，在后面相应的位置还要予以论证。在这里预先提出来，是为了说明：如果在研究的问题上出了问题，将会是“失之毫厘，差之千里”。

§ 1.4 联系“孪生问题”

“是什么”与“应如何”的问题，不能同时研究，这是本书首先要将它们区别开的原因。但是，这两个问题之间，又有相继相通的关系，因此，又必须搞清楚它们之间的联系，以便相互为用。

“是什么”的认识，应置于“应如何”的认识之后。有关从价值走向真理的论述指出：“有些价值的获得，并不是在人已经掌握了某些知识和真理的情况下自觉地实现的。有些来自偶然的巧遇，如人类尝到熟肉的滋味……。这一类价值的成功往往是不确定和难以持续的。人类为了稳定、持续地获得这些价值，就必须在不断地反复实践过程中逐步深入到事物的内部，揭示其本质和规律。在这种情况下，通过价值揭示背后的真理是一条必经的途径。”^⑦对教育中“孪生问题”的研究，位置也应这样摆。如前所述，“是什么”的认识起点是大量的教育事实，其中包括的教育意见、主张、观点、思想，无不是对“应如何”进行认识的思维成果，过去的教育，都是依照这些教育观去实践的。综观这些教育事实，将它们作为思维加工的材料，是理所当然的。在这种意义上，“应如何”的认识为“是什么”的认识，提供了一定时期、阶段、侧面认定的教育——实际上是教育之一、之二、之三……，这些教

育事实都将拓广和加深我们对教育“是什么”的认识，逼近真理。

此后，“真理”又将去指导“应如何”的考虑。“人们在任何一个层次上把握了真理，弄清了‘真伪’之后，都永远可能并且注定要再进一步提出价值问题，如这一知识、真理的价值是什么，它对人的发展有什么意义”^⑥。这时，才是“应如何”论者面临的情景，按照他们所主张的，以“应如何”为研究的“重点”，去产生新的意见，指导新的教育实践，造成新的教育事实。而新的教育事实，又是下一轮“是什么”研究的起点。

将以上两阶段连贯起来，就可以形成对孪生问题研究的相互为用的关系：应如何—是什么—……。这是一个认识不断滚动的过程。其中，主体与客体的相互作用是：客体的主体化—主体的客体化—……。抽出其中的指向，可表示为：客体→主体→客体→……，前一个箭头表示客体对主体尺度的满足，表现出价值，第二个箭头表示主体对客体尺度的认识，体现为真理。抽出其中的认识结果，则可表示为：价值—真理—……。关于“应如何”的研究，如果置于上面表达式中所限定的逻辑地位上，对“是什么”的研究来说，一是可以摆脱纠缠，廓清两类研究的边界；二是提供教育事实，为“是什么”的研究提供认识的起点和基础。

在认清了上述关系后，再来看下面的一段话，待研究的问题就应该很明确了。村井实说：“‘培养什么样的人’（教育目标）、‘以什么样的方法’（教育方法方式）、‘用什么样的材料’（教育内容）、‘通过什么样的组织机构’（教育设施及制度）等形形色色的，即‘如何教育’的问题的提出而产生的一切问题，包括这些问题的提出方式及其解答方式本身在内，它们都‘具有什么样的性质’、‘它们都处于什么样的相互关系之中’等等，对于这些问题，都应以‘什么是教育’这一关注心情去加以探索与研究。但探究的成果，从本质上说，仍然不断地被反复提到‘如何教育’这一问