

人的教育需要: 困境及超越^{*}

张 旻

(陕西师范大学教育学院, 西安 710062)

摘 要: 研究教育需要是试图从教育活动发生和发展的主观性视角反思教育, 教育的问题在一定程度上源于人的教育需要的困境。由于视域限制、现代困惑、文化束缚和政策制约等原因, 教育需要的困境主要展现为存在危机、本真虚无和结构失衡。人是完善自身教育需要的唯一主体, 可以通过提升人的教育需要品位解决教育的有关问题。所以, 面对现实教育需要的困境, 合理性教育需要的建构基于历史基础、教育依据和主观诉求等条件, 可以通过固本兼容取向的确立、各方共同行动的展开、过程与结果的调控等环节来实现。

关键词: 教育需要; 困境; 超越

在进步与浮躁并存、文明与喧嚣共生的现代社会, 教育在贫困的富有中展现出虚假的繁荣, 其外在的珠光宝气却难以掩盖内在精神的平庸。所以, 必须从对教育改革的热情转向对教育本身问题的关注。因为对教育病灶的头痛医头脚痛医脚的治疗难以从根本上治愈它。马克思认为, “人们奋斗所争取的一切, 都同他们的利益有关。”^①而利益是“社会化的需要, 人们通过一定的社会关系表现出来的需要”。^②“他们的需要, 即他们的本性”^③, 每个人都是根据某种需要和为这种需要的器官而行动。人的需要是认识人自身的一把钥匙。因此, 教育问题的产生不仅起于教育和其所处的社会, 而且源于社会人的“教育需要”。“教育需要”并不是“教育”的同义反复, 正如人的“消费需要”不同于“消费”, 对人的教育需要的研究表征着教育自身的又一次觉醒。人应该从意识、反思和完善自身的教育需要出发, 改进、提升和发展教育活动。

一、教育需要之困境

教育需要的困境不同于教育的困境, 前者具有主观性和内隐性, 依靠对后者的分析所体现, 后者具有客观性和外显性, 凭借前者的发现所反思。对教育需要之困境的思考逻辑是: 基于教育活动及其困境, 转向其产生的背后, 侧重从人的主观需要的困境进行分析。从表达逻辑来看, 教育需要的困境主要展现为存在危机、本真虚无和结构失衡三个方面。

1. 存在危机

存在危机是教育需要的“元困境”, 它更多指涉“教育需要”是否“存在”的问题。“教育需要”是否存在, 不仅是一个事实问题, 而且是一个价值问题。从事实层面看, 不管是在教育日常生活中, 还是在教育理论话语中, 教育需要都具有较为严重的存在危机。

^{*} 基金项目: 2010 年教育部人文社会科学研究青年专项基金项目“‘教育需要’的现实困境及合理性建构研究”(10YJC880162)。

在教育日常生活中,“教育需要”与“教育功能”、“教育价值”、“物质需要”、“精神需要”等词相比,并不是一个高频词,甚至一谈到“教育需要”,一般会认为它并不是一个独立的词组,而是一个句子的主谓语,如“教育需要爱、智慧和公平”。虽然教育需要也会在诸如“这就是人们的教育需要”、“人类应该反思自身的教育需要”等句子中被使用,但是,“教育需要”依然不能作为一个独立的词组被认可,至于对其所表达的内涵的追问更是所谓的妄想。以教师、家长和学生作为调查对象开展问卷调查,都设计了“人人都需要接受教育”、“每个人都有许多需要,如生理需要,我关注过我和他人的教育需要”两道程度选择题。对他们在这两道题上的选择频数进行卡方检验,发现均存在着非常显著的差异。^④这说明各类教育主体都承认人需要教育或教育是人所需要的活动之一,但较少从人的需要的视角反思教育,更别说对“教育需要”这一词组的认可和思考了。

在教育研究的视域中,虽然已经出现了直接研究教育需要的星星之火,但发展的态势是销声匿迹还是星火燎原,答案也不确定。肯定“教育需要”的存在并展开研究的学者主要集中在教育哲学界。郝文武教授在充分肯定探讨教育需要对形成教育价值和实现教育目的的重大意义的基础上,讨论了复杂关系中合理性教育需要的建构。他认为“教育事实是教育价值选择教育功能形成的事实,教育价值是人根据自己的教育需要和对人自身的理想、目标追求选择教育功能所形成的教育意义和作用,是渗透于教育事实中的教育需要和教育功能的合理性建构,而教育需要又是教育价值形成的动因。”^⑤金生铉教授基于人性的共同性认为,“教育需要的满足是人实现其人性本质的根本方式,也是实现人格精神健全发展的方式。……肯定人的基本教育需要并提供满足的客观条件和方式,是社会和教育基本结构的指导性原则。当一个教育基本结构没有提供满足教育需要的条件和方式,不能平等地满足每个人的基本需要,它就在教育中形成严重的剥夺,而且它也无法实现教育价值和教育目的。”^⑥王坤庆教授认为,“在教育价值研究中,探讨主体的需要,弄清楚主体在何种程度上需要怎样的教育条件和什么样的发展目标,是其最基本的理论问题。”^⑦

2. 本真虚无

肯定“教育需要”的存在和承接教育哲学界对它的研究,认为在平庸的教育背后存在着教育需要本真虚无的状况。本真虚无是指教育的身上承载着太多非教育对它的需要,却唯独太少自身的需要,或指人的教育需要受到非教育需要的挤压,成为没有自己的被侵略被绑架的教育需要。

教育既然是被人类历史所选择下来的具有相对独立性的活动,人的教育需要就必将展现出不同于人的政治需要或经济需要的根本区别。必须直接从“现实的人”出发,追问“人为什么需要教育”、“人需要教育的什么”和“人需要怎样的教育”等问题,而不是在“现实的人”和“教育需要”之间横亘一些其他的因素,即在“人的政治或经济为什么需要教育、需要教育的什么和需要怎样的教育”这一思维逻辑中确认教育需要的存在。前者对于人的教育需要具有根基性,属于人的教育需要最为本真的问题;后者对于人的教育需要具有附加性,属于人的教育需要衍生出的问题。这就正如一位“三明治”女人,虽然她自己的需要受到家庭需要和工作需要的挤压,但自己的需要才是属于她的最具个性的需要,是家庭需要和工作需要不断发展的根基。

然而,“世界范围内的现代教育在增加它的‘长度’(‘终身教育’)和‘广度’(‘大教育’)的同时,正在失去它应有的‘深度’(‘人的、人性的或人生的教育’)”,“现代教育已退化为一种名副其实的‘教育产业’,一种‘没有根的教育’,一种疏离了人自身的‘文化生产’。”^⑧我们寻找和体验着“长度”和“广度”的教育带给我们所谓的幸福的同时,却发现这些只不过是短

暂的快乐,因非教育需要而发展起来的教育活动只能是外表光鲜的空中楼阁和海市蜃楼。没有对人的教育需要这一更为主观性根基问题的全面且深层的解答,教育内在空乏的蔓延无疑被淋漓尽致地表现出来。在非教育需要的驱使下,教育需要同政治需要、经济需要紧密联系在一起,甚至依靠政治需要和经济需要的满足来确立自身的存在。为什么在现代社会中,人们对教育的需要越多,似乎越感觉到真正获得的太少?

3. 结构失衡

教育需要的本真虚无必然导致其结构的失衡,这首先当其冲表现为工具需要对本体需要的僭越,进而表现为社会需要对个人需要的忽视、精英需要对大众需要的包揽。

工具的需要对本体的需要的僭越随处可见。“我们生活的这个世界已经被科学以及充斥着意识形态的理智氛围所变形,很难找到一条回到起点的道路。”^⑨“教育对国家的意义,似乎主要是在增强国民经济水平方面;教育对企业的意义,似乎主要是提高劳动生产率;教育对个人的意义,似乎主要是增加经济收入。”^⑩于是,教育在面临人文价值丧失的同时,思维方式表现出极端的狭窄性,忽视了从更宽广的视域来适应社会进步的需要。然而,“现代文化绝非仅仅是经济文化,即便是经济文化,其深层结构也是一种符合人类自身发展和完善的意识、心理和行为方式,它不是浅层的物质的或物欲的追求,否则,人类的价值体系将失去它赖以持续发展的内源性力量。”^⑪

社会的教育需要忽视个人的教育需要、精英教育需要包揽大众的教育需要是教育需要结构失衡的延伸。每个个体都是特定时空中的个体,他在某种程度上不可能超越习染他的文化和他所处的时代。正是因为“日常现实中的许多‘需要’其实原本并不需要,并不是自然产生的,许多需要都是人们蓄意制造出来的”^⑫,所以,个体所展现出的具有功利化倾向的教育需要,是功利化社会和经济主义教育思潮在运转和辐射过程中必然的展现,他们不得不遵守具有功利化倾向的实践逻辑。“他们需要真正有用的教育,但他们又不能或者很难拒绝他们不需要和不希望的教育,更无法拒绝那些无用的教育。”^⑬国家发展中需要处理的“效率与平等”的两难选择被迁移到了教育之中,从而在教育视域中展现为“提高”与“普及”、“精英需要”与“大众需要”之间的博弈。高考指挥棒的魔力所带来的考试中心主义倾向和结果主义的思维方式依然屏蔽着教育生活对于各类教育主体需要满足的基础性。在教育应该满足的需要中,选拔或成为精英事实上仍然独占鳌头,大多数学习者在学校教育中有了“陪读”的身份,在竞争惨烈的环境中亲眼目睹着少数人登上所谓的塔尖、亲身体验和品尝着被教育抛弃的无辜与无奈。

二、困境存在之缘由

人的教育需要之所以会出现存在与否、本真虚无和结构失衡的困境,在表面上看来的确是因为教育活动自身出了问题,但如果仅仅从教育活动自身出发来进行分析,就会陷入“只见树木,不见森林”的境地。

1. 视域限制

教育需要一直存在于教育活动发生和发展的背后,教育活动不断展开的过程就是人的教育需要不断在教育活动中践行的过程。那么,为什么与教育活动相伴随的教育需要的被发现,特别是用“教育需要”一词来指称人对教育的依赖和要求,要晚于教育活动本身呢?其中有一特别重要的原因就是,人的有限性和可能性的矛盾。

人的有限性主要表现为人的时空的有限性。从宇宙演变和人类发生的角度看,人类是特定自然环境的产物,有生有灭、有始有终,自然界的时间先在性和环境制约性决定了人类的有

限性。而对于人类社会中的群体和个人而言,其有限性表现为他们和他总是生活在某个具体时代中的特定社会,不仅他们和他的生命有死之大限,而且在有限的生命存活时期所表现出的存在样态、思维方式等也受到特定时空的限制。所以,“在某种程度上,我们是特定范式的俘虏,是它们的视角的囚犯。我们如何思考问题决定了我们所能看到的和不能看到的东西。”^⑭但是,人的生命作为人存在的可能性和基本条件,完全不同于动物的生命,“动物和它的生命活动是直接同一的。动物不把自己同自己的生命活动区别开来。它就是这种生命活动。人则使自己的生命活动本身变成自己意志和意识的对象。”^⑮而且,“可能性高于现实性”,“存在与存在的结构超出一切存在者之外,超出存在者的一切可能的具有存在者方式的规定性之外。存在地地道道是 transcendence [超越]。此在存在的超越性是一种与众不同的超越性,因为最激进的个体化的可能性与必然性就在此在存在的超越性之中。”^⑯生命何以“能在”比生命存在“什么”更为根本,更具有意义。所以,人的生命存在着无限的可能性、创造性和超越性。人的生命的无限可能性不仅表现为与动物根本区别的有意识性,表现为人在“对外”和“对内”实践活动中的能动性和创造性,还表现为人在“主体间”的交往活动中的互动性和互塑性,更表现为人对人自身生命的反思性和超越性。

所以,正如从教育活动的出现到用“教育”一词来指称这一活动,再到对“教育本质”等问题进行追问,在具有一定先后性的同时体现出人对教育活动有意识的研究和思考一样,从教育需要的出现到用“教育需要”一词来指称人对教育的依赖和要求,再到对“教育需要”进行深入系统的研究,也在具有一定先后性的同时展现出人类发展过程中对“教育需要”的关注和思考。

2. 现代困惑

从整个世界范围来看,现代化的寻求与近代资本主义生产和生活方式的发生和发展是同一个过程。而从19世纪中叶开始至今,现代化一直是具有后发型现代化特征的中国社会最重大的理论和实践话题之一。

不同学者对于现代化有着不同的理解。将现代化看作工业化的代表人物如德国经济史家吕贝尔特认为“只是在机器时代破晓以后,随着纺织的机械化、随着蒸汽机作为一项新的能源,随着单件生产过渡到系列生产,过渡到大规模生产,人类社会才开始了巨大的变化。”^⑰这一观点与作为经济增长的现代化的观点有着很强的相似性,只是后者比前者更为关注现代化过程中的政治立论。将现代化从多方面进行理解的代表人物如亨廷顿,他从心理层、智能层、经济与政治生活各层出发来讨论现代化。德国著名社会学家马克斯·韦伯将现代化理解为心理态度、价值观和生活方式的改变过程,在他看来,现代化就是“合理化”,是一种全面的理性的发展过程。“归根到底,产生资本主义的因素乃是合理的常设企业、合理的核算、合理的工艺和合理的法律,但也并非仅此而已。合理的精神,一般生活的合理化以及合理的经济道德都是必要的辅助因素。”^⑱中国政府在阐述中国的社会主义现代化方针与政策时所一贯明确表述的现代化,更多体现了以发展经济学派的罗斯托为代表的将经济增长作为现代化核心的观点。

中国对现代化路径的寻求和历练凸显了个人主体性的存在,但市场经济的发展却通过普遍的社会动员,导致了“一切向钱看”的人们的普遍需要。于是,在教育需要方面,教育作为经济发展的工具和教育成为消费的需要也就具有了客观现实的背景。我国教育现代化对经济现代化的依从,使得人们对教育的需要失去了教育自身的内在意义和价值,从而走上了满足经济需要至上的更多作为手段的命运。经济现代化的科技理性所激起的人们强大的物欲,生

发了教育作为满足经济现代化的某种神话,从而使人们对教育的意义进行以现实为基础的质疑和挑衅的同时,失却了人应该具有的本性和自由。这种现代化的寻求将是一种急功近利的短视,必将会在自己为自己挖陷阱的同时,遇到更大的困境。而且,消费主义倾向下的教育需要的消费化,在以经济现代化为绝对核心的社会现代化的推波助澜下,在导致教育需要主体分化和断裂的同时,使得在经济现代化中获益较大的群体具有教育需要的符号化特点,而在争取教育优质资源的联系下,教育需要具有的内在性在逐渐丧失。经济现代化为绝对核心的社会现代化首先以占有金钱的多寡区分了教育需要主体的不同能力,但这种能力的区分并不否认所有主体在经济现代化和消费主义倾向影响下所具有的物质欲望的膨胀。

3. 文化束缚

文化变迁所具有的滞后性决定了中国人在精神和意识领域并没有物质生活发展的那么迅速,我国教育需要所展现的现状与承载教育需要的主体的文化背景具有非常密切的关联。

“溥天之下,莫非王土;率土之滨,莫非王臣。”《诗经》中的这句话,既是中国奴隶社会存在状态的真实展现,也开创了中国长达两千多年封建专制统治下的沿袭而成的臣民文化。黄河流域及其周围环境所具有的水源充足、气候适宜、土地肥沃且广阔等特点,构成了中华民族生活的自然地理环境。正是这种自然环境,使得中华民族的祖先主要以农业作为自身谋生的手段,进而形成了以家庭为生产单位的男耕女织的小农生产方式和经济状态。在这种小农经济的基础上,产生了个体对家庭或家族的依赖,进而形成以血缘为基础的家国同构的社会组织结构。家国同构的社会组织结构所展现出的臣民文化的家族主义特点,不仅催生出行君臣父父子子的等级森严的礼制文化,而且也生发了“学而优则仕”的官本位的功利的教育传统。虽然臣民文化的家族主义将家庭的温情扩大到国家,从表面上要求君臣应该向爱戴自己的子女一样,养育和保护自己的民众。但与养育和保护相伴随的敬畏和臣服,使得当时的人们都力争在身份上成为可以养育和保护他人的人,从而为满足自身的诸多利益奠定基础。于是,“学而优则仕”在臣民和礼制的社会中具有了一定的文化渊源。而这种文化渊源及其展现方式所具有的功利性使得中国人对教育的需要在文化的底蕴上就缺少求知和探索的精神。

正如伽达默尔所言“一切自我认识都是从历史地在先给定的东西开始的。”^⑩臣民文化所具有的特征及其教育传统的联系以“前见”的形式,对当下教育需要的困境产生了一定的影响。中国传统的臣民文化具有明显的顺从、依附和被动的色彩,这不仅从其产生的自然环境、生产方式和社会结构中展现出来,而且从现代中国民众所缺失的公民精神中体现出来。这种“前见”以无形的方式主要从心理上造成了教育需要的现代困境。素质教育之所以裹足不前,与每个仅仅感到无奈而被动接受的国人的心理状态无不相关。很大一部分人能够从理念上认识到素质教育的重要性,但总是喜欢从客观上找原因来证明主观努力的无效性。因此,在现实生活中,有的仅仅是抱怨、无奈和等待,而缺少挑战、从自我开始做起的勇气和魄力。所以,这就为有价值的教育需要的实现带来了心理的阻碍。这种心理阻碍以文化遗留的方式存在于中国民众的思维方式和生活态度之中,成为阻碍有价值的教育需要实现的主观因素。

4. 政策制约

对教育政策的分析试图从教育机构及其规则方面寻求影响教育需要的事实机制。人们对于教育的需要,在国家需要科技人才而教育资源短缺的矛盾中,被国家所制定的政策牵引和控制着,走向了忽视教育内在需要的必然之路。

20世纪80年代作为中国社会主义现代化历史上的重要转折点和特殊的历史时期,面对文革时期所遭受到的各方面的破坏,拨乱反正和思想解放的运动极大地解放了人们的思想。党和

国家领导人为了改变中国贫穷落后的局面,于80年代中期开展了以经济体制改革为中心的教育体制改革。在1978年全国教育工作会议的讲话中,邓小平认为“要极大提高科学文化水平”。1985年颁发的《中共中央关于教育体制改革的决定》认为,“教育必须为社会主义建设服务,社会主义建设必须依靠教育。”这不仅是对1958年“教育为无产阶级政治服务”的否定和更新,而且为以后教育的发展提供了思路 and 方向。这种改变不仅符合时代发展的要求,具有一定的历史进步性,而且的确在很多方面促进了教育事业的发展。但是,“作为面向未来的教育指导方针,它的局限性也很明显:教育仍然只具有一种从属性,而没有确立在社会发展中的主体性和先导性。”^②接着,教育和科技被作为经济发展的三个重点之一,必须坚持把发展教育事业放在突出的战略地位,教育主要为经济服务的需要依然被强调,而忽视了人们对教育的个体发展需要。当然,落后就要挨打的事实使中国人在血淋淋的亲身体验中,逐渐懂得了向西方学习以及寻求现代化道路的必要性。在这条无法选择的道路面前,做出这样的教育决策,其初衷是不容被质疑的。但是,这种发展经济、增强国力、寻求教育现代化的初衷并不代表教育必须为此失却自身具有的独立性和教育对于个人的意义和价值。而后,在相继的政策和教育政策中,虽然开始强调教育在国家发展中的基础性和先导性,而且逐渐具有了从个体发展和幸福的角度共同确认人对教育的需要。但是,政策中所强调的具有基础性和先导性的教育却存在着政策实施中的滞后现象。

教育需要的结构失衡也与从20世纪80年代左右开始的某些政策和教育政策有关联。1978年,邓小平在中共中央工作会议闭幕式上的讲话中,提出了他的“先富、后富和共富”的非均衡发展思想。邓小平这种以先富为基本手段,以共同富裕为最终目的的非均衡发展观在当时是符合我国国情的合理的政策选择。在当时的国情之下,国家领导制定的与其经济政策相一致的一些教育政策,的确满足了国家追求经济发展而求贤若渴的需求,但同时也造成了教育内部的不平衡。从重点小学和初中到重点高中再到重点大学,20世纪80年代至今,我国一些教育制度、教育体制无不受到这些政策的影响。作为当时教育部顾问的叶圣陶先生强烈呼吁,由于高考的压力,中学生已经喘不过气来,解救他们是当前刻不容缓的事,恳请大家切勿等闲视之。而后,关于办重点学校的有关问题的讨论就没有停止过。而且大家普遍认为,举办重点学校加剧了对升学率的片面追求是不容忽视的事实。当然,教育主管部门也意识到了这一问题,并相继下发有关通知和意见,要求处理好重点学校与非重点学校的关系,把投资的重点转移到改善一般中学的办学条件上来,并认为示范性学校不仅有侧重升学预备的学校,也应包括职业学校和特色高中。虽然随着这些政策的出台,多数地区开始取消重点小学,但教育需要的恶化并没有得到解决。对升学率的片面需要、对优质教育资源的争夺所造成的学生负担过重、教育结构不合理等现象严重制约了中国教育的发展。

三、困境超越之路径

人是提升自身教育需要品位的主体,面对现实教育需要所具有的困境,试图对教育需要的形成和创造进行合理性的理论建构。“如果没有客观人类需要的概念以及人类需要自身就能产生的道德作用,就不可能迈出从‘是这样’到‘应该这样’的一步。”^③

合理性教育需要是一种怎样的需要,这是一个很难回答但又不得不回答的问题。就正如“需要”问题是一个复杂而又深奥的问题,以致有人主张“不要对需要下一个全面的定义”,否则的话,“为需要下定义的人是妄图取代上帝的地位”。^④但是,“这一概念具有潜在力量,即它能使人们经常想起个人及社会活动的目的,即使说这个目的不是唯一最重要的,但也是最重

要的目的之一。这个目的就是:一切都是为了人的存在和发展。这种潜在力量来自于需要概念所蕴含着的人的动机与自我实现之间的联系。”^{②3}因此,回答合理性教育需要是一种怎样的需要须注意这样一个非常重要的事实,即“需要是一种理论建构。”^{②4}合理性教育需要指人对教育的一种合规律合目的的依赖和要求。

1. 合理性教育需要建构的条件

合理性教育需要建构的条件包括三个方面:即人类历史形象作为历史基础,事实教育活动所展现出的教育功能作为教育依据,教育主体的要求性需要作为主观诉求。

(1) 历史基础

生产力和生产关系、经济基础与上层建筑之间关系的不断变更及与其相伴随的“人类历史形象”是合理性教育需要建构的历史条件。

所谓“人的历史形象”,指在合理性教育需要不断建构的过程中,影响甚至决定新生教育需要发生、展开及其实现的,由生产力和生产关系、经济基础与上层建筑的关系的变化所支撑的,客观与主观、人类与个体、时代性与超越性对立统一的人在历史发展过程中具有的整体存在方式,其中不仅包括经济方式、政治方式,而且包括日常生活方式、思维方式等。从某一新生教育需要的发展来看,这种“人的历史形象”首先影响到人对教育的某种依赖或要求,然后在寻求满足这种依赖或要求的过程中,展开某种历史的教育活动,最终实现某种教育结果。需要指出的是,“人的历史形象”作为人在历史发展过程中所具有的整体存在方式,在承担合理性教育需要建构的历史条件之时,既具有客观性、人类性和时代性,同时也具有主观性、个体性和超越性。

(2) 教育依据

事实教育活动所展现出的教育功能是合理性教育需要建构的教育依据。随着教育需要的发生及其满足,教育作为人类开展和需要的一种活动,逐渐会展现并丰富自身所具有的客观性功能。正是教育活动所具有的这些作用,使得历史发展中的人们不断产生对它的依赖,而这正是构成合理性教育需要建构的基本条件。

当然,教育功能作为教育活动对个体和社会发展所产生的具有客观性的影响和作用,并不总是表现为积极、正向的作用。那么,教育负功能与人的教育需要展现为怎样的关系?能不能成为合理性教育需要不断发生的教育条件呢?教育负功能的产生或许与某些人的教育需要紧密相关,如欧洲中世纪教育、法西斯教育、军国主义教育等教育活动所展现出的负功能。但是,这并不是教育负功能唯一的产生方式。在有些情况下,对教育的要求虽然具有积极的意义,但这些要求在实现满足的过程中,会出现一些非人为性的对个人和社会发展的负面影响和作用。这或者源于要求主体与满足主体的一致,或者源于教育随着时间推移所展现出的滞后性。因此,如果从需要的角度深入分析教育负功能产生的多种方式,就能够在深入了解教育需要所具有的变革性的同时,理解教育负功能与教育需要的各种关系。也就是说,不管是与某主观需要直接相关的教育负功能,还是在实现教育需要过程中所出现的非人为性的教育负功能,只要人类对教育不断具有新的要求,教育负功能亦可以作为合理性教育需要不断建构的教育条件。

(3) 主观诉求

不同教育主体对教育的要求性需要是合理性需要建构的主观诉求。要求性需要是针对满足性需要而言的,指那些更多被教育主体所向往的而未被满足的教育需要。当然,主观诉求不同于欲望,它在体现需要的能动性的同时,兼具合理合法合情的特质。

由于同一时代同一国家的教育主体生活在同样的“人类历史形象”之中,并受到教育事实性作用的影响,所以他们对教育需要的主观诉求具有共同性或相似性。然而,教育主体的多样化及其价值的多元化不仅决定了教育需要主观诉求的丰富性,还预示着不同利益主体之间冲突的存在。所以,求同存异是最好的选择路径。面对应试教育,各类教育主体都具有素质教育和创新教育的主观诉求,但经济收入、文化背景不同的家庭对它们的诉求却存在着一定差异。合理性教育需要不断建构的过程其实就是对教育主体的主观诉求不断了解、确认、尊重、实现和超越的过程。

2. 合理性教育需要建构的过程

人作为价值的存在,是改变教育需要的主体。合理性教育需要的建构过程表现为有人有意持续的反思、行动和实践。价值是“通过我们和环境的互动,对我们的最初倾向或理论进行了有原因地塑造的结果”^⑤。

(1) 固本兼容取向的确立

对教育需要在人需要中的位置的分析和探讨,一方面证明教育需要以其鲜明的独特性区别于其他需要,一方面说明教育需要与诸如人的物质需要和精神需要之间有着紧密的联系。前者是根本,后者是衍生,两者互为关联,不可分割,所以要建构合理性的教育需要,首先要确立固本兼容的价值取向。合理性教育需要的固本兼容取向主要体现在对“人为什么需要教育”、“人需要教育的什么”和“人需要怎样的教育”三个问题的回答之中。

人之所以需要教育,是因为教育能够使人成人,而使人成人的过程就是人作为人的本质基于社会逐渐实现的过程、每个人的潜能在社会中最大发挥的过程、每个人对真善美的追求不断实现并促进社会政治经济文化发展的过程。正是因为人需要在教育中成人,所以人对教育的需要就可以被转化为人的教育需要的内容是什么。人的教育需要必然展现为对知识、能力和德性的表层需要以及对启蒙和教化的深层需要。人对教育形成人的需要,就是需要在教育中增长知识、提升能力、完善德性而不断启蒙教化进而成人的过程。在这一过程中,个人的潜能和天赋通过知识的增长、能力的提升、德性的完善而不断得以发挥和实现,社会对合格公民和专业人才的需要不断获得依赖和满足。正是对知识、能力和德性的需要使得个人对教育的需要和社会对教育的需要在具体的内容方面达到了高度的统一,也使得人对教育需要独特性获得了更为深入的展现。教育需要的内容结构不仅展现了教育满足人需要的独特性,而且将个人与社会的教育需要统一起来,通过确立教育的内在需要来达成外在需要的满足。对“人需要怎样的教育”的回答更多是从具有独特性的教育需要的满足和实现的过程出发,对教育需要的本真加以进一步的思考和探讨。对教育需要发生的条件和过程的考察表明,对教育形成人的需要及其满足,必须在认可、尊重每个人的潜能和天赋的基础上,在满足人的求知需要、发展需要和自我实现需要的过程中,使得它们与教育需要保持高度的一致,进而达成每个人的自我实现与社会要求的高度统一。只有这样,教育需要的产生、发展和满足在获得强大的内在动力的同时,促进个人和社会的共同发展。

(2) 各方共同行动的展开

合理性教育需要的固本兼容的价值取向,必须依赖具体的行动才能展现出对现有不合理教育需要的调整和更新。

首先,合理性教育需要的形成必须以教育政策为先导。教育政策所具有的“价值负载”的事实及其所展现的问题却可以导出某种积极的意义,即可以对教育政策的“价值负载”进行“元价值负载”和监控,从而在对其进行有意识研究的基础上,积极引导原有的“价值负载”更

加具有价值的合理性,更好地扭转中国教育所具有的体制性障碍。教育政策的时效性不仅应该指涉具体问题的解决及其利益冲突的协调,更应该关涉教育需要的独特性及其本真,而人对教育需要的独特性抑或教育对于人的独特价值,恰恰可以体现教育政策的恒定性。教育政策还具有很强的协调性,教育政策不仅应该管理公众对教育的期望,而且能够从政策和制度上引导和激励大众对教育的需要,从而以一种自下而上与自上而下结合的方式成为合理性教育需要价值引领的核心主体。

其次,合理性教育需要的形成必须以学校教育为主阵地。一个逐渐趋于本真独特的教育需要的学校教育管理者,将有可能带领学校中的教师们为合理性教育需要的达成贡献自己的力量。他们会将自己对教育需要的合理理解渗透在学校管理的各种理念和行为之中,在体现他律和自律的张力中引导和鼓励教师们逐渐趋近本真独特的教育需要。因此,制定相应的学校内部规范和奖惩制度、对教师进行相应的引导和培训将逐渐走出仅仅依赖升学率的短视需要,而从更深层更本真的视角转换体现规则、奖惩及其培训的意义和价值。而且,他们还会通过各种方式帮助和引导学生及其家长们在反思自身对教育需要的理念和行为的同时,成为引导他们形成合理性教育需要的重要力量,进而在促进学生发展的同时,彰显教育需要本真独特的魅力。对于教师、学生和家長来讲,如果认为是无法改变的教育体制使得应试教育的依赖和素质教育的要求成为无法调和的矛盾,于是认为自己只能无奈地接受这种事实,而不从自我的理念和行为出发尽自己的能力首先改变自己的话,他们实则在充当不合理教育体制的帮凶的同时,成为自己开展不合理行为与自己“享有”不合理结果的双重身份者。所以,一切事情,首先从改变自己做起,对于合理性教育需要的形成亦如此。

最后,借助大众传媒对合理性教育需要的传播可以为人们建立一个非常广阔的平台。在这一平台中,不仅可以帮助人们思考当下自身教育需要的问题,展现和分析这些问题的原因,而且还可以为解决这些问题提供一些合理性的建议。大众传媒可以借助深入人们日常生活的方式,以广泛的辐射性激发人们对自身“日用而不知”的“人为什么需要教育”等问题的探讨,借助各种方式展现人们心中教育需要的冲突,从而以潜移默化的方式形成人们对教育的合理性需要。借助大众传媒帮助大众建构合理教育需要的过程,并不是自上而下的规制的过程,而是为日常生活中的人们创建一个深度反思教育的平台。与各种教育政策、教育法规等外在的约束和激励相比,大众传媒更具有情感性和亲和力,更容易在日常生活中以“润物细无声”的方式影响大众。

(3) 过程与结果的调控

合理性教育需要取向的确立、行动的展开,必将会展现出对合理性教育需要的趋向。这种趋向的结果不仅带来理念的逐渐提升,而且有助于实践和行为的不断改进。所以,结果在一定程度上是过程中的结果,是动态发展的过程,是由无数个相对性结果逐渐达成绝对性结果的过程。而绝对性结果以本真独特的教育需要为根本目的,以“本体论承诺”的姿态展现为对教育理论和实践的价值引领。

对合理性教育需要的理性反思和实现不是一朝一夕的过程,这不仅因为改变观念本身的缓慢,而且因为教育实践及其与其他社会系统之间关系的复杂、现有教育及其需要所具有的惯性的强大。因此,必须采取多种途径和方法对其行动的相对性结果进行客观、全面和科学的观测和评估。具有知识分子特质的教育研究者无疑具有观测合理性教育需要最为合适的条件,他们所具有的相对独立性及其对教育的关怀决定了他们作为观测主体的优先性。

注 释:

- ①马克思、恩格斯《马克思恩格斯全集》(第1卷)北京:人民出版社,1956年,第82页。
- ②李淮春《马克思主义哲学全书》北京:中国人民大学出版社,1996年,第376页。
- ③马克思、恩格斯《马克思恩格斯全集》(第3卷)北京:人民出版社,1960年,第514页。
- ④张晔《教育需要论》,北京:教育科学出版社,2011年,第2页。
- ⑤郝文武《复杂关系中合理性教育需要的建构》,《陕西师范大学学报(哲社版)》2009年第1期。
- ⑥金生鋈《论人的教育需要》,《中国人民大学教育学报》2011年第2期。
- ⑦王坤庆《教育哲学——一种哲学价值论视角的研究》,武汉:华中师范大学出版社,2006年,第173页。
- ⑧石中英《教育哲学的责任与追求》,合肥:安徽教育出版社,2007年,第234页。
- ⑨[美]布鲁姆《巨人与侏儒》(增补版)张辉选编,北京:华夏出版社,2007年,第341页。
- ⑩⑪毕淑芝、王义高《当今世界教育思潮》,北京:人民教育出版社,1999年,第62页。
- ⑫吴康宁《转向教育的背后——吴康宁教育讲演录》,上海:华东师范大学出版社,2008年,第79页。
- ⑬郝文武《教育哲学》,北京:人民教育出版社,2006年,第141页。
- ⑭William Lowe Boyd, “The Power of Paradigms: Reconceptualizing Educational Policy and Management”, *Educational Administration Quarterly*, vol. 28, no. 4 (1992), p. 505.
- ⑮马克思《1844年经济学哲学手稿》,北京:人民出版社,2000年,第57页。
- ⑯[德]海德格尔《存在与时间》陈嘉映译,北京:生活·读书·新知三联书店,1987年,第47-48页。
- ⑰[德]鲁道夫·吕贝尔特《工业化史》戴鸣钟等译,上海:上海译文出版社,1983年,第1页。
- ⑱[德]马克斯·维贝尔《世界经济通史》姚曾译,上海:上海译文出版社,1981年,第301页。
- ⑲[德]伽达默尔《真理与方法》(上卷)洪汉鼎译,上海:上海译文出版社,1992年,第387页。
- ⑳杨东平《艰难的日出——中国现代教育的20世纪》,上海:文汇出版社,2003年,第239页。
- ㉑[英]莱恩·多亚尔等著《人的需要理论》汪淳波等译,北京:商务印书馆,2008年,第6页。
- ㉒[民德]凯特琳·勒德雷尔《人的需要》,《文摘》1988年第1期。
- ㉓㉔[民德]凯特琳·勒德雷尔《人的需要》邵晓光等译,沈阳:辽宁大学出版社,1988年,第1-2、3页。
- ㉕Colin W. Evers, “Policy Analysis, Values and Complexity”, *Journal of Education policy*, vol. 3, no. 3 (1988), p. 227.

(上接第8页)

- ⑭⑯[法]吕克·费希著《什么是好生活》,黄迪娜等译,长春:吉林出版集团有限责任公司,2010年,第11、186页。
- ⑮[德]莫里茨·石里克著《伦理学问题》孙美堂译,北京:华夏出版社,2001年,第148页。
- ⑰[古希腊]柏拉图著《柏拉图对话集》王太庆译,北京:商务印书馆,2010年,第54-55页。
- ⑱[美]玛莎·纳斯鲍姆著《善的脆弱性:古希腊悲剧和哲学中的运气与伦理》,徐向东等译,南京:译林出版社,2007年,第458页。
- ⑲见亚里士多德《尼各马可伦理学》,廖申白译,北京:商务印书馆,2010年,第24页。引用时根据余纪元的译文进行了调整。
- ⑲[德]康德著《实践理性批判》,关文运译,桂林:广西师范大学出版社,2002年,第125页。
- ⑲杨国荣《伦理与存在:道德哲学研究》,上海:上海人民出版社,2002年,第269页。
- ⑲⑲[加]克里夫·贝克著《学会过美好生活》,詹万生等译,北京:中央编译出版社,1997年,第10、16页。
- ⑲⑲⑲⑲[美]内尔·诺丁斯著《幸福与教育》,龙宝新译,北京:教育科学出版社,2009年,“序言”第1、95、158、158页。
- ⑲⑲[美]约翰·杜威著《学校与社会·明日之学校》,赵祥麟等译,北京:人民教育出版社,1994年,第144、164页。
- ⑲[德]雅斯贝尔斯著《什么是教育》,邹进译,北京:生活·读书·新知三联书店,1991年,第44页。
- ⑲王洪才《教育是何种善——对教育善的本质的思考》,《新华文摘》2011年第16期。
- ⑲[美]杜威著《新旧个人主义——杜威文选》,孙有中等译,上海:上海社会科学院出版社,1997年,第102页。
- ⑲[美]马斯洛著《自我实现的人》,北京:生活·读书·新知三联书店,1987年,第117页。
- ⑲鲁洁《道德教育的当代论域》,北京:人民出版社,2005年,第93-97页。
- ⑲[德]克劳斯·德纳著《享用道德——对价值的自然渴望》,朱小安译,北京:北京出版社,2002年,第158页。