

# 教育功能的再思考

童宏亮,李静

(西南大学 教育学部,重庆 400715)

**摘要:**正确理解教育功能是进一步了解、把握“何以教育”与“以何教育”的关键。现有的研究主要从宏观、静态、简单的角度展开,不利于为实践提供具体而有效的经验指导。因此,了解教育功能的时机取向、形态展开、价值诉求以及实现路径,是实现教育功能从“应然”状态转向“实然”状态的应有之义。

**关键词:**教育功能;时机;形态;价值诉求;实现路径

**中图分类号:**G40-011 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2016)03-0017-06

教育功能是教育学研究的一个极其重要的范畴。正确理解教育功能是进一步了解、把握“何以教育”与“以何教育”的关键。早在春秋战国时期,孔子就通过论述“庶、富、教”三者之间的关系以及“性相近,习相远”的思想,从社会发展和个人成长的视角来阐释教育的功能。在西方,以柏拉图为代表的教育家坚持“工具功能论”,也就是把教育当作改造人性、陶养德性,实现理想国的重要手段;以卢梭为代表的教育家主张“本体功能论”,即认为培养“自然人”是教育的目的。近代诸多教育理论流派也对教育的功能阐发了各自的观点<sup>[1]</sup>。20世纪后期,我国对教育功能的研究大抵可分为三个阶段:第一阶段为1978—1983年,研究由政治职能的分析逐步转向对经济职能的关注;第二阶段为1984—1989年,研究主要体现为“本体功能论”与“工具功能论”的交锋;第三阶段为1990年至今,研究主要是对教育多种功能的综合分析<sup>[2]</sup>。

进入21世纪,学者们对教育功能的研究更加深入、系统,但研究主要集中在教育的个体发展与社会发展功能上。譬如,全国十二所重点师范大学联合编写的《教育学基础》<sup>[3]31-57</sup>以及王道俊、郭文安主编的《教育学》<sup>[4]</sup>,均以独立章节对其予以论述(前者在第二章,后者在第二章和第三章),而叶澜的《教育概论》基本就是一本专门从个体与社会发展的视角来论述教育功能的著作。在众多教育学教材以及教育学者的专著里,“力图通过对教育功能的类型描述来揭示教育功能的实质,表面上看它基本指出了教育的功能对象,但实质上是把复杂、多变的教育功能简单化、静止化了”<sup>[5]</sup>。换言之,教育本质上是一种培养人的社会实践活动,具有复杂的情境性,这就意味着借助教育活动而产生各种影响与作用的教育功能,不仅要回答“教育的作用”等问题,更应对教育作用发挥的具体情境进行考察与体认,为理论与实践的衔接架起一道桥梁。

## 一、教育功能的时机取向:花开堪折直须折

把握好时机是开展教育活动取得良好效果的关键。我国自古行事讲究天时、地利、人和,在战

收稿日期:2015-10-27

作者简介:童宏亮,西南大学教育学部硕士研究生。

李静,教育学博士,西南大学教育学部教授,博士生导师。

争中更是将这一思想发挥到极致。如兵家奇书《孙子兵法》“始计篇”中就有言：“故经之以五事，校之以计，而索其情。一曰道，二曰天，三曰地，四曰将，五曰法。”可见，“五事”在某种情况下可以决定事情发展的态势及其最终成败。也就是说，如果想要事情按照预定的方向顺利发展，并获得最大的成功，则需要事先把握好“五事”，并在行事之时恰好抓住了最好的“时机”。教育作为一种有意识的以影响人的身心发展为直接目标的社会活动<sup>[6]</sup>，具有三大表征：(1)能动性，即教育可以事前计划；(2)目的性，即教育是为了促进人的身心发展；(3)社会性，即教育是一种区别于动物的人类特有的社会活动。其能动性、目的性与战争中的“事前准备—目标达成”有异曲同工之妙。可以说，战争的思维方式为教育的施行提供了诸多借鉴。因此，为了更好地实现教育的直接目标，理应对这一社会活动的开展时机做到恰到好处地把握。

教育功能存在的前提是通过教育活动有目的地影响和作用于教育对象，而教育对象接受教育的目的则通常是基于自身角度考量，即通过学习，不断提高自身素养。但现在的学习，已然不是韩愈所言的“书山有路勤为径，学海无涯苦作舟”那么简单。在知识大爆炸的时代，各类信息充斥学习者的视野，令其时常都会有一种“书山无路”之感。更为重要的是，“苦作舟”的书斋式研读显然已经不能适应时代发展的新需要。换言之，仅有“苦作舟”的精神已经无法完全实现教育的目的。正如斯宾塞所言，教育是为未来生活做准备的，倘若继续追问，未来生活又是为了什么，“人是追求快乐与幸福的”则已是一个获得普遍认可的答案。我们还可以从“富翁与渔人”<sup>①</sup>的故事中获得启迪：人生追求幸福的过程在某种情况下是一个循环往复的过程，这个过程的终点其实就是起点。因而，对于教育功能的时机取向来说，理应是即时施教、及时反馈。

实际上，教育目的也是追求过程本身的，任何有关教育的“结果目的”本身就是一种“善意的欺骗”。或者说，“结果目的”本质上就是一种“过程目的”，即教育是一个需要教育者和受教育者都全身心投入的过程，是一个注重“当下”的过程、一个需要及时反馈的过程。这个过程也就是“花开堪折直须折”的过程。因而，就教育本身而言，应立足当下，即杜威所说的“教育即生活”。问题在于，应当如何把握好当下？笔者以为，当下所关注的应该是如何去施行教育，如何去培育“堪折之花”。

需要特别指出的是，这个“当下”从时间的维度上说应更侧重于学前阶段，因为“三岁看大，七岁看老”早已不只是一代代国人的经验总结，现代科学尤其是脑科学，已经证明了早期教育的重要性和可能性。其实，整个育人过程就好比申请课题，盖章同意开题即说明已有权利去“生孩子”，“孩子”满月或满百天即进行开题报告，“孩子”成才、成人方能结题。因此，对于课题，申请者需要有一个非常有说服力的申报书，言明申报的目的与意义、已经具备的条件以及课题的实施计划。在此过程中，必须杜绝以“量化造假，质性靠编”的方式朝预设结果人为地制造结论、只看重结果不注重过程的不负责任行为。同样，对待孩子的教育，应当重视每天生活中的教育性关键事件，即时地开展随机教育。每一个即时、有效的教育事件的联合必然会带来一个意想不到的良好结果。

## 二、教育功能的形态展开：竹笋破土节节高

对教育功能形态展开的了解是促使教育功能发挥其“正向”作用的基础。教育功能的形态植根于教育形态而展开。所谓教育形态，也就是教育现象，是指可以被人们感知的教育的外在形态<sup>[7]</sup>。唯物辩证法告诉我们，任何事物都是现象和本质的统一体，认识事物的过程就是通过现象把握事物

---

① 富翁与渔人的故事：某海滩，富翁来度假，见渔人在沙滩上享受日光浴，问为何不去工作。渔人回问富翁：工作干嘛？富翁回：挣钱呀。渔人问：挣钱干嘛？富翁答：有钱了就可以去旅游呀。渔人问：那你以为我现在在干嘛？！

本质的过程,即“透过现象看本质”是认识的直接任务,也是实现此任务的唯一途径。因而,了解教育的形态不仅有利于对教育本质问题的认识和探讨,还能从经验论上为具体教育的开展提供支持。基于此,对教育功能形态的探究也就是对教育作用于教育对象所产生的效果的探究。这种探究既是对教育功能“应然”状态的阐释,也是对教育功能“实然”状态的描述。对于教育者而言,应更多地关注“实然”状态,因为任何“应然”状态的追求都是基于“实然”状态的。同时,也只有实现了对“实然”状态的掌控,才能有条不紊并有的放矢地开展教育。

卢梭曾经说过,教会孩子,“只要他能够用他自己的眼睛去看,用他自己的心去想,而且除了他自己的理智以外,不为任何其他权威所控制就行了”<sup>[8]</sup>。可见,在卢梭的眼中,教育所培育“自然人”的过程是看不见、摸不着的,正如怀特海所言,当一个人把在学校学到的知识忘掉,剩下的就是教育。教育的“隐蔽性”由此可见。与此同时,教育力作用于受教育者,必须通过受教育者的行为才能让教育的功效得以展现。因而笔者认为,教育功能展开形态的隐蔽性和“厚积薄发”的特征恰如山间竹笋的成长过程。这个过程是一个侧重“厚积”的过程,竹笋必须在地底下深深扎根,方能破土,进而才有破土之后的节节高。然而当下,人们正处于一个“快餐式”的社会,不仅做事目的性强,而且注重功利,对此虽不能简单以好坏置评,但对于教育而言,如果仅从功利这一层面加以考量,则意味着教育将失去本真,丧失本体功能,并最终完全沦落为提高技能的工具。譬如,学前教育专业的硕士生,尤其是学术硕士,不能仅以技能本身对其进行考量,否则只需招录艺术专业的学生即可。因此,教育功能的“固本”或“培元”价值不但不能弱化,反而应该加强。

海德格尔的思想可以帮助我们进一步理解“竹笋破土”的“妙”,但理解和领悟的过程中,需要借用西方的话语体系。“be”即存在,“to be”即主动存在,表示谋划、有想法,“being”是正在存在,凸显运动和变化,“been”是被动存在。可见,“存在”是多种形式的、运动变化的、不确定的。因此,就个体来说,每个人的存在都是独特的:我是“i am”;他/她是“he/she is”;你是“you are”。教育本身的存在对每个个体而言也都是独特的,这必然决定着其功效的不同。对受教育者来说,良好的教育应该是“随风潜入夜”般地发挥其作用,也是“润物细无声”般地去达成目标,最终促进教育对象的素养“节节高”。

### 三、教育功能的价值诉求:修道之谓教

教育功能的价值诉求是教育发挥其作用的最终归宿。研究教育功能是说明教育对主体的功效,是个价值问题<sup>[9]</sup>。在阶级社会,教育是不能脱离一定的政治与道德目的而独立存在的。其原因在于,教育活动必须接受社会的物质支持并传播一定的政治和社会体系,它也因此依附和反作用于一定的政治和社会力量,就这一点而言,它不可能也不应该完全独立<sup>[10]</sup>。因而,教育功能也是受制于一定的意识形态的,尤其强调对道德形态的追求。柏拉图甚至认为,教育的任务在于使灵魂获得转向,即“转离变动不居的感性世界,转向永恒不变的理性世界,看到实在、看到理性、认识善的理念”<sup>[11]</sup>。故此,只有基于一定价值体系的教育功能才能在阶级社会更好地存在和发挥影响与作用。

一般而言,教育有其自身的阶级属性,并受制于经济、政治、文化等其他社会子系统,在过去、现在乃至将来很长一段时间内,教育都是统治阶级的一种工具。譬如,封建社会通过愚民性教育维护其封建统治,社会主义社会则通过教育培养社会主义的建设者和接班人。但从教育本身而言,其培养的应是真正的“人”,这种“人”应该和动物有规定性的区别,这种区别于动物的规定性也是人的本质。但这个本质到底是什么呢?我们可以在《周易》中寻找线索。《周易》中的蒙卦卦辞曰:“匪我求童蒙,童蒙求我,初筮告,再三渎,渎则不告。利贞。”可以看出,启蒙儿童,最终的价值诉求是“利

贞”，即正直的品质。也就是要求人们端正行为、解放思想。故此，人的本质属性应该是道德与否。但道德本身和教育一样，也具有阶级属性，每个时代的道德要求都不尽相同。对此，笔者借助另外一部经典著作《中庸》来进一步论述。《中庸》开宗明义道：“天命之谓性；率性之谓道；修道之谓教。”通俗地讲：天命即人的自然禀性称之为“性”，包括吃饭、睡觉等日常需要；率性而为则称为“道”，也就是顺从本性、遵循自然规律；修道则是控制自己由自然禀性而生发的欲望，亦是教育。一言以蔽之，所谓教育即控制自己的欲望，以形成“利贞”。其后的“存天理，灭人欲”说，也是主张保存心中的天理，消灭内心的不合理欲望。而具体的控制欲望的办法则是“慎独”，这是因为“道也者，不可须臾离也，可离非道也”（《中庸》）。换句话说，就是“举头三尺有神明”或“要想人不知，除非己莫为”。这和康德的一句名言有异曲同工之妙：“有两种东西，我对它们的思考越是深沉和持久，它们在我心灵中唤起的惊奇和敬畏就会日新月异、不断增长，这就是我头上的星空和心中的道德定律。”<sup>[12]</sup>在康德看来，道德本身就是目的而非手段。同时，这也是人的本质的规定性。可以说，教育的价值诉求即通过修道提高受教育者的道德水平，而具体的方法则是教会其慎独。

值得一提的是，雅斯贝尔斯也提出了与之相应的教育观，即教育的根本目的就是“通过培养不断地将新一代带入人类优秀文化精神之中，让他们在完整的精神中生活、工作和交往”<sup>[13]</sup>。雅氏认为，教育的本意就是“导出、引出”，即把个体的美好天赋引导出来，“好的教育”或“真正的教育”就是“促进灵魂的转向”。尽管他的观点有些先验论的成分，但他不仅承认了“德性”的优先性，而且还一定程度上强调了受教育者的主观能动性，因而主张对受教育者只能“引”，不能“灌输”。撇开这一观点的具体意涵，就其价值诉求和突出受教育者的主体性而言，和“修道之谓教”是基本一致的。

#### 四、教育功能的实现路径：天地相交合

教育功能的实现归根到底在于教育者借助教育影响（包括教育内容与形式）作用于学习者，以形成二者的有机结合。在此过程中，教育者和学习者是基本要素。没有教育者，教育活动就不可能展开，学习者也不能得到有效的指导；没有学习者，教育活动就失去了对象，等于无的放矢<sup>[37]</sup>。因此，要很好地实现教育功能，必须在两者之间寻求有效的平衡“支点”。

在西方教育史上关于教育的施行，有以赫尔巴特为代表的“教师中心论”，也有以杜威为代表的“学生中心论”，两者基本代表了教育功能实现过程中两种不同的师生关系。在具体实践中，教师无论秉持的是“教师中心论”还是“学生中心论”，都常常会出现“有过之而无不及”的现象，譬如以“教师中心论”为指导的教师，其课堂“一言堂”现象屡见不鲜，而过度强调“学生中心论”，则常常导致课堂上学生自由散漫、学习效率低下。如何才能避免走极端？《中庸》有云：“喜怒哀乐之未发，谓之中；发而皆中节，谓之和。中也者，天下之大本也；和也者，天下之达道也。”意即“喜怒哀乐没有表现出来的时候叫做‘中’，表现出来以后符合节度叫做‘和’，‘中’是人人都有的人性，‘和’是大家遵守的原则。”<sup>[14]</sup>笔者认为，它为教育功能的实现路径提供了一个中国式选择——“中和”。对这个选择，可用“天地相交合”的卦图来进一步加以说明，并借助《周易》中的卦辞来对其进行解释。其中，“泰”卦(☰☷)与“否”卦(☷☰)对比鲜明，因而在此以其为示例。按照叶丹《易经的智慧》<sup>[15]</sup>的说法，泰卦的卦象是天在下，地在上。天属于阳，气向上；地属于阴，气向下。两者之气必然相交，则泰。反之，否卦的卦象是天在上，地在下，天地之气不相交，则否。我们在施行教育的时候，教育者和受教育者也需“相交”，雅斯贝尔斯称之为“灵与肉的交流”，这是教育的前提条件。此外，我们从《周易》的“易”字中也能获得启迪。“易”，上日下月，意味着变化。亦可上阳下阴，表示阴阳平衡。其实，师生之间的关系亦是如此。譬如，教师在讲台上讲课，学生在下面听课，教师则是阳，是天，起主导性

作用；学生是阴，是地，被主导，但有其主体性。相反，倘若教师坐在下面，学生在讲台上发言，那么，发言的学生是阳，是天，也可以起主导性作用。

另外，我们从《周易》之门户“乾”“坤”二卦中，也可获得有关教育者与受教育者的启迪。乾卦的《象》曰：“大哉乾元，万物资始，乃统天。云行雨施，品物流行。大明终始，六位时成，时乘六龙以御天。乾道变化，各正性命，保合大和，乃利贞。首出庶物，万国咸宁。”此中彰显了如下要义：其一，统，支配的意思，即万物靠其生长，并受其支配；其二，变，因时因地变化，即乾卦的六爻，如同驾驭六条神龙循天道而行；其三，和，天地万物保持阴阳和谐。回归教育，就是师者权威、教无定法、因材施教以及构建和谐师生关系。乾卦《文言》有曰：“君子体仁足以长人，嘉会足以合礼，利物足以和义，贞固足以干事。君子行此四德者，故曰乾元亨利贞。”可知，君子要推行这四种品德，“元就是以善为首；亨，是嘉美的汇合，人人都顺利，社会就美好；利，即是效法天那种普利众生没有偏私的品德；贞，即是像天体那样永无偏斜，坚贞强固”<sup>[16]</sup>。落实到教师身上，则是仁善之心、嘉美之行、守职尽责、方向正确、意志坚定。进一步说，“表现人的元亨利贞，最大的是仁义礼智”<sup>[17]</sup>。教师当以仁为立身行事之本，礼为外在行为要求，义为交往准则，智为行事之骨干。

坤卦的《象》曰：“至哉坤元，万物资生，乃顺承天。坤厚载物，德合无疆。含弘光大，品物咸亨。牝马地类，行地无疆，柔顺利贞……安贞之吉，应地无疆。”其本意应该包含了如下要点：第一，生，即万物因此滋生，与乾卦的“创生”相对，坤卦重在“生成”，可意指学生是知识的生成“母体”，在教师的引导下，自主建构和生成知识；第二，顺，即顺承天，与天保持一致，具有“尚天”之精神，于学生而言，并不是对教师盲目顺从，而是保有尊师重道的情怀，对其有敬畏之心，如此则有益于构建和谐师生关系；第三，弘，即含弘光大，无所不包，无所不著，无所不有，无所不被，蕴藏美好。“含弘光大”恰是西南大学校训之一部分内容，具体来说，“对教师而言，要‘学高身正，为人师表，承前启后，开拓创新’；对学生而言，要‘自强不息，学无止境，诚信做人，承前创新’”<sup>[18]</sup>；第四，无疆，即没有边界的意思，有“德合无疆”“行地无疆”和“应地无疆”，均隐含时间的永恒性与空间的无限性，意味着受教育者的可塑性以及素养提升空间的无限性。坤卦《文言》云：“坤至柔而动也刚，至静而德方，后得主而有常，含万物而化光。坤道其顺乎，承天而时行。”一般来说，乾的特性是动、刚、圆、开，坤则是静、柔、方、合。然而，在运动变化中，坤也要动，也会开。为此，《系辞·上》便从意义上予以呼应：“夫乾，其静也专，其动也直，是以大生焉。夫坤，其静也翕，其动也辟，是以广生焉。”可见，阴阳不是绝对的，而是此消彼长的。譬如，一个人的性格很柔顺，但不会一味地柔顺，也会有刚强的时候。这从另一方面说明了受教育者是一个独立的主体，敬畏教育者，但绝不迷信权威，同时也敢于挑战权威。

综上，教育作用的发挥既要注重动态的过程，也要着眼于静态的结果。其中，价值诉求不仅是目的，更是归宿，它决定着教育功能的性质和教育施行的大方向；形态展开是教育施行的具体过程，主要指受教育者通过接受教育而有所收获，对教育者而言，则是指通过立足于教育实施后所产生的效果而形成一种教育观；时机取向是教育施行在“时间轴”上的最佳取值；实现路径则是指教育主客体在教育施行过程中要达成一种和谐、共生的关系。

有关教育功能的研究不仅是一个“自上而下”的科学界定与分析演绎的过程，更应是一个打破传统研究的逻辑枷锁，立足客观实际，植根于教育功能发生作用的具体情境，从宏大的、静止的“俯瞰”走向微小的、动态的“体察”，为“应然”的教育功能转向“实然”的教育功能提供具体且可操作的经验指导。只有这样，教育功能的研究才能走出“纯理论”研究的窘境，突破教育功能仅是回答“教育是干什么的”这种传统思维的束缚，进而深入探讨“教育怎样发生作用”。也许只有这样，教育才能真正成为生活。

## 参考文献:

- [1] 傅维利. 教育功能论[M]. 沈阳:辽宁教育出版社,1990.
- [2] 郑金洲. 教育功能研究十七年[J]. 高等教育研究,1995(6):16-22.
- [3] 全国十二所重点师范大学. 教育学基础[M]. 2版. 北京:教育科学出版社,2008.
- [4] 王道俊,郭文安. 教育学[M]. 6版. 北京:人民教育出版社,2009:28-82.
- [5] 胡贵勇. 教育功能的再思考[J]. 全球教育展望,2004(7):59-62.
- [6] 叶澜. 教育概论[M]. 北京:人民教育出版社,2006:10.
- [7] 胡德海. 教育学原理[M]. 兰州:甘肃教育出版社,1998:244.
- [8] 卢梭. 爱弥儿[M]. 李平沅,译,北京:人民教育出版社,2001:362.
- [9] 孙喜亭. 关于教育功能的思考[J]. 北京师范大学学报(社会科学版),1992(6):1-9.
- [10] 孙培青. 中国教育史[J]. 修订版. 上海:华东师范大学出版社,2000:373.
- [11] 单中惠,杨汉麟. 西方教育学名著提要[M]. 2版. 南昌:江西人民出版社,2004:10.
- [12] 康德. 实践理性批判[M]. 邓晓芒,译. 北京:人民出版社,2005:216.
- [13] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1991:44.
- [14] 马文作. 四书五经[M]. 呼和浩特:内蒙古人民出版社,2009:8-12.
- [15] 叶丹. 易经的智慧[M]. 北京:中国古籍出版社,2010:134-144.
- [16] 马恒君. 周易正宗:上[M]. 北京:华夏出版社,2014:48.
- [17] 全景芳,吕绍纲. 周易全解[M]. 修订本. 上海:上海古籍出版社,2005:21.
- [18] 黄蓉生. 大学既要根扎大地更要壮志凌云[N]. 光明日报. 2013-06-05(006).

## A Further Reflection on Education Function

TONG Hongliang, LI Jing

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** Correct understanding of education function is the key to further understanding and the idea of “What is education” and “what to educate”. Current researches mainly focus on aspects of the macro, static and simple point of view. It is not conducive to provide practical experience and guidance for the practice. Therefore, the understanding of time orientation, shape, and value appeal and realization path of education function is of great importance for its transition from “ought to be” state to the “reality” state.

**Key words:** education function; time orientation; shape; value appeal; realization path

责任编辑 邓香蓉