首都师范大学学报(社会科学版)
Journal of Capital Normal University
(Social Sciences Edition)
2017 年第 1 期 (总第 234 期)
教育研究

教育目的:基于“过程-结果”关系的思考

刘 雄

摘 要: 基于过程与结果关系的分析,通过对重过程型与重结果型教育目的的反思与批判,文章认为“教育目的”的本质是教育活动的利益相关者基于一定的价值观,在一定的时间与空间中,对“教育”这一活动过程与结果的理解与期待;教育目的的制定应是基于过程与结果并重的价值取向;反思教育这一活动作为过程的价值所在,反思教育活动结果的价值所在,反思对教育活动结果期待的合法性及合理性,反思不同教育活动利益相关者对教育活动结果理解与期待的多元性,在实践中重视教育过程与教育结果的价值,是实现兼重过程与结果型教育目的的基本路径。

关键词: 教育;过程;结果;教育目的
中图分类号:G40-01 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9142(2017)01-0155-06

教育目的是研究教育实践的原点,也是教育学中的基本概念范畴之一。学界对教育目的的反思与批判取得了不少成果,其讨论的焦点主要集中在教育目的的价值取向以及对我国当前教育目的的批判上,对历史人物教育目的的解读及对他国教育目的的分析也有涉及,也有部分学者对“教育目的”进行过元分析,如对教育目的的含义、构成、层次和分类进行分析,但对教育目的的认识取向和本质的分析还比较少,厘清教育目的的本质以及分析以往教育目的的认识取向有助于我们从根本上认识教育目的,笔者尝试从“过程-结果”关系出发,分析教育目的的认识取向,从利益相关者角度出发,对教育目的的本质做初步厘清,抛砖引玉,与各位专家进行商讨。

一、对当前教育目的认识取向的反思

“社会对教育所要造就的社会个体的质量规格的总的设想或规定”[①]这一对教育目的的定义被目前不少教育学论著所采用。相类似的定义也长时间流行在国外,如德国教育家格特勒(J. Goettler,1948)就把教育目的定义为“所有教育者

收稿日期:2016-06-05

作者简介:刘雄,男,江西瑞金人,四川师范大学在读博士研究生,四川理工学院人文学院讲师。(四川 成都 610068)

① 王道俊、王汉澜:《教育学》(新编本),北京:人民教育出版社,1989 年版第 93 页。

应在教育工作结束时已经促成的学生的身体和心灵状态"。[①] 布列钦卡(W. Brezinka,2001)把教育目的定义为"教育目的是一种规范,它描述了一种作为理想而为学习者所设定的心理素质(或者一种素质结构),并且要求教育者应该如此行动,使得学习者最大限度地获得实现该理想的能力"。[②] 日本教育学教科书中对教育目的的定义是"以最理想的人的姿态选定下来的特定的人的形象"[③]。

以上"教育目的"的涵义有很明显的共同点,那就是对学生或者学习者在经过教育之后能达到的质量与规格的设想与规定。这里透露出来的信息显然是"教育的目的的唯一目标就是培养什么样的人",姑且不论这些"质量与规格"的合理性如何,这一规定性在很大程度上失去了对教育过程应有的关注。"教育"自身完全成了达到目的的手段,在此"教育目的"指导之下的"教育"失去了其本真意义,本应成为学习者生命历程中重要有机组成部分的"教育",变成了社会基于未来社会要求而对学习者的形塑,无视学习者的主体价值所在。人们完全有可能利用一切合理与不合理的手段达到他们所谓的"教育目的",学生在经历这一"教育过程"的时候,也完全有可能失去本应有的主体性,过着不幸福的生活。这一可能在当下,变成了相当普遍的现象。基于以上分析,促使我们去反思当前的教育目的是否存在目的与过程关系的偏颇?当然,自20世纪90年代出现在我国基础教育中的"快乐教育",以及当前叶澜教授提倡的"生命·实践"教育思想,从实践到理论,都提倡对教育过程幸福与否的关注,这对于我国教育发展产生了巨大的影响。

二、基于"过程-结果"关系对教育目的的分析

过程与结果这对概念在哲学上也经常被讨论。英国过程哲学家怀特海(A. N. Whitehead,1929)认为过程就是实在,实在就是过程,在时间与空间的无限绵延中,相互连结、包含的事物构成了有机系统——世界,过程就是世界的本质。时空从本质上讲,是无法划分的,但人们为了认识的需要,会根据事物变化的形态,对时空进行相对划分,一般而言,过程指事物在一定时空中从起点到终点的运动变化轨迹。与过程相对,结果指的是事物在特定时空中运动变化后的状态。当然,从时空的无限性角度而言,起点与终点只是人为的划分,这与人们认识事物需要有关。不同的事物在历经过程之后,结果都会有所不同,其结果具有合目的性、不合目的性、可预见性和不可预见性等特征。[④]

就过程与结果关系而言,过程是结果的前提与基础,不存在没有过程的结果,过程为结果做好量的积累并决定结果,结果是过程变化的趋势,过程的内在复杂性与外在各种因素的影响,使得结果存在很大的不可预测性。在这一点上,美国学者塔巴(H. Taba)认为,从一个孤立行动的观点来看,终极目的似乎是唯一的方向。然而,从长期连续行动的观点来看,重要的不是目的的终极方面,而是它们作为组织力量的作用。作为终极状态的目的仅具有短暂的价值,而它对组织行为的影响则需要对有待实现的行为起或多或少的持久作用。目的越全面,其影响就越广泛。[⑤]

教育作为人类社会的一种活动,人是教育过程的主体,教育活动的结果是通过人与社会的进步而得到彰显,人的价值与尊严并非只是在教育的结果上才得以体现,恰恰相反,只有重视在教育过程中人的价值与尊严,人的价值与尊严才能在教育结果中得到体现。

基于教育过程与结果的关系,从对以往教育目的的表述上,可以分析出两种不同的教育目的类型:重结果型教育目的与重过程型教育目的。

(一)重结果型教育目的

① [德]沃尔夫冈·布列钦卡:《教育科学的基本概念:分析、批判和建议》,胡劲松译,上海:华东师范大学出版社,2001年版第89页。

② [德]沃尔夫冈·布列钦卡:《教育科学的基本概念:分析、批判和建议》,胡劲松译,上海:华东师范大学出版社,2001年版第138页。

③ [日]筑波大学教育学研究会:《现代教育学基础》,钟启泉译,上海:上海教育出版社,1986年版第130页。

④ 袁礼辉:《对过程与结果的关系及其权重的理性思考》,《遵义师范学院学报》2010年第1期,第12页。

⑤ Taba, H. Aims of Education. The Dynamics of Educational Thought— - A Methodology of Progressive Educational Thought. Routledge Press, 1999:36.

这种类型的教育目的关心教育最终要达到的目标,无论这结果表述为未来某种理想化的人,还是表述为为预期的社会生活做好准备,其重心都是在于对结果的聚焦,对过程的忽视或无视。从原始时代没有独立的教育目的意识而基本可以归为"保存"的教育目的、古希腊培养"公民"的教育目的、中世纪培养"宗教人"、文艺复兴运动所追求的"自然人"、培根(F. Bacon)与夸美纽斯(J. A. Comenius)为代表提倡的"泛智主义"教育目的、洛克(J. Locke)所追求的"绅士",到18世纪后人们所追求的"理性人"、斯宾塞所推崇的"教育的目的是为圆满生活做准备",再到美国1918年受到进步主义思潮影响的《中等教育的基本原则》中提出学生应在健康、掌握基本的方法、高尚的家庭成员、职业、公民资格、适宜地使用闲暇以及道德品格等七个方面有所发展才能为将来的社会生活做好准备,其重心都是为预期的将来生活做好准备,对于过程仍然少有提及与重视。重结果型教育目的虽然使我们明确了教育这一人类活动的方向,也为我们评估教育的效益带了方便,但其缺陷也是很明显的,那就是忽视甚至无视教育过程的价值,寄希望于遥远且不确定的预期,忽视教育过程重学习者或者学习者的感受与要求,导致陷入"工具主义"的泥潭。

(二)重过程型教育目的

这类教育目的认为结果是不可精确预期的,与其为了一个存在很多可能性的未来而开展当下的教育活动,不如关注当下的教育。其深层的假设是未来的不可确定性,以及人的每一个阶段都是重要的,人的每一个阶段都有其自身独特的价值,为某一阶段而去牺牲另一阶段必将导致人的不幸福。其代表人物进步主义教育家杜威(J. Dewey,1916)提出著名的"教育无目的论",即教育无外在的目的,教育内在过程就是教育目的本身,教育即生活,生活的目的是为了更好地生活,当下的生活本来就是为将来的生活做准备。生活自身就是目的,外在强加的教育目的只会有害于教育自身。他认为,在教育上,由于这些从外面强加的目的的流行,才强调为遥远的将来做准备的教育观点,使教师和学生的工作都变成机械的、奴隶性的工作。[①] 这种重过程型教育目的关于教育过程自身的价值,实质上是通过关注教育过程自身,从而一步步过上更美好的生活。但这种类型的教育目的在某种程度上说还是忽略了结果作为"组织力量"对过程的引领与指导作用。

基于对以上两种类型的教育目的分析可以看出,重结果型教育目的倾向于指向未来的社会与未来的生活,而重过程型教育目的倾向于指向当下的人、社会和生活。如果说美国的教育目的还能在重结果型教育目的与重过程型教育目的之间呈现"钟摆现象"的话,我国的教育目的基本上就属于重目的型,这种教育目的对我国教育带来的消极影响是不言自明的,实践已经很好地证明了这一点。那么,能否在重过程与重结果的教育目的之间找到平衡就应该成为我们思考的问题,具体说来,应该回答以下几个问题:教育目的的本质是什么?是否有多种教育目的在教育过程中发挥作用?如果是,有哪些教育目的?这种新的教育目的何以可能?

三、合理教育目的的构建

建立合理的教育目的,首先应厘清什么是目的?对于目的的理解,在《辞海》(1935)中为:"意之所趋向,其豫定欲得之结果,犹射者之视的,故云目的。"在《汉语大词典》(1991)中为:"所追求的目标;想达到的境地。"在英语中,有"aim, purpose, target, objective, intention, goal"等词相对应。从本质而言,"目的"是人根据现有条件,包括已有的物质条件和认识水平,对某一将来时间点事物变化发展状态的预期。这种预期本身的合理性受制于现有的物质条件和认识水平,这种预期的实现也受到各种条件的制约,鉴于人的认识水平并非终极性的,在人认识能力范围之外的各种因素,都有可能制约目的的实现。目的之于人类实践而言,其功能在于协调各方面力量,形成合力,指引、激励实践并评价实践的结果。从以上分析可以得出,目的至少包含三个基本要素:主体基于一定价值观基础之上的倾向性,希冀获得的某些内在或者外在事物,时间与空间(目的的实现需要在一定的时空中完成)。

通过对"目的"的理解,我们可以看出,"教育

① [美]约翰·杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,北京:人民教育出版社,2001年版第122页。

目的"的本质是"教育"活动的利益相关者基于一定的价值观,在一定的时间与空间中,对"教育"这一活动过程与结果的理解与期待。那么,基于对教育目的本质的理解,我们可以发现,教育过程的利益相关者不仅仅是国家、某些团体或者个人,更不只是某些教育理论家,只要是"教育"这一活动的利益相关者,都有对"教育"这一活动有自己的理解与期待,也就是说,国家、社会、相关团体、个人都有自己的"教育目的",其中国家层面的教育目的可以被认为是显性的教育目的,其他利益相关者的教育目的是隐性的教育目的,有些利益相关者之间有着相同的教育目的,而有些利益相关者之间存在着不同甚至相左的教育目的,不管是哪一利益相关者的教育目的,都切实地影响着教育这一活动的最终结果。任何试图忽略某些利益相关者的教育目的而只承认某一或者某些利益相关者教育目的的做法无疑是掩耳盗铃,而目前,对于除国家层面的教育目的成为我们的研究对象外,鲜有对其他利益相关者对教育这一活动的理解与期待以"教育目的"的高度进行研究。

美国学者塔巴认为,教育的不稳定感来自这样一个事实:要像传统教育理论那样规定一个目的,使全部教育活动从属于这样一个单一的、最终的和绝对的目的,这是不可能的,而教育思想自身要与这种不可能性取得协调也是不可能的。[①] 不幸的是,我们的心理状态已逐渐习惯于期望得到那种由终极的和绝对论的标准所规定的静态统一(static unity)和方向单一(singleness of direction),这意味着当前现实强加给未来可能性的一种限制,况且我们也不可能把各种基于不同价值立场的目标或目的统一在逻辑上一致、单一且封闭的价值体系中。

四、"过程—结果"兼顾的教育目的实现路径

过程与结果相互联系、相互渗透、相互统一于人的活动中,这一理论基础回答了教育目的制定的价值取向要既重视过程,又重视结果。那么这种既重视过程,又重视结果的教育目的在实践中何以可能?

(一)反思我们是否真正重视教育这一活动作为过程的价值所在。英国教育哲学家彼得斯(R. S. Peters,1966)认为,教育活动兼顾三大标准才算是合理的:合价值性、合认知性与合自愿性。[②] 教育活动的结果固然重要,但只重视结果忽视过程,把追求效率作为唯一价值标准来引领教育过程,这本身并非合价值性之举;学习者尤其是学生在教育过程中的主动性对于教育目的的最终实现起着至关重要的作用,而在此教育目的引领之下的教育活动的其他利益相关者尤其是学生特别容易被忽视,使他们难以从教育过程中获得乐趣,从而对学习失去兴趣,这样,教育的目的又何以能实现?由此看来,这样的教育活动并未合认知性与合自愿性。因此,重视教育过程能否给学习者带来愉悦且充满成就感的体验就显得尤为重要。

(二)反思教育目的中结果的价值所在。时间上的变化与关联性是怀特海过程哲学中关于过程的应有之义,时间上变化的过程包含了合生过程与转变过程。合生过程指同一现实事态的合生过程,亦即一个现实事态的生成,它是由许多摄入、感受统一生成意识现实事态的过程,它通过把"多"之中每一个要素整合为一个新的"一",继而获得某种个体的统一性。从以上理解来看,结果指的是这种合生过程之后事物的状态。由于事物变化受多种复杂因素的影响,人们自身的认识局限,使得人们对事物变化结果的预测往往不准确。在实践中,结果的不可确定性使得我们不能完全拘泥于"教育活动"的结果,合理的做法应该是基于过程来追求目的。人性的二重性——社会结构的限定与人的能动性和创造性,决定了教育追求一定的目的不可避免,而教育最终要回归到"人"。因此,我们应该保持教育理想的开放性,注重实现理想的手段的合理性,并不断地对各种教育理想进行反思。[③] 基于"教育过程"的现实来寻求奔向目的的可能路径是我们应有的选择。

(三)反思对教育活动结果期待的合法性、合

① Taba, H. Aims of Education. The Dynamics of Educational Thought— - A Methodology of Progressive Educational Thought. London: Routledge Press, 1999:15.

② R. S. Peters. Ethics and Education— - Routledge Revivals. London: Routledge Press,1966:63.

③ 黄启兵:《教育理想:必要的乌托邦与危险的乌托邦》,《教育理论与实践》2006 年第 8 期,第 7 页。

理性。教育活动结果期待主要指人们对教育过程在一定的时空持续后形成的状态进行的期望,基于不同的立场,不同的主体对教育活动结果的期待是不一样的,那么就应该考量这些期待的合法性与合理性,因为这些期待中包含着不同期待者的价值立场,不同的价值立场导致对教育结果不同的期待,对这些不同期待进行价值判断是充分发挥教育活动预期结果的前提。这涉及到人们如何看待教育,如何看待人与人之间的关系,如何看待人自身。如,人是万物之灵,还是世界上万事万物的一部分?人与人之间是否平等?人的价值何在?对这些问题的不同回答,都会对教育这一活动形成不同的理解与期待,不同的理解与期待又会对教育活动"过程"产生不同的看法,如,我国学者成有信、扈中平、郑金洲和王长乐等对我国建国后的教育目的进行的批判便是明证。他们力图分析我国新中国成立后教育目的的价值立场以及此教育目的指导实践的后果,进而呼吁合乎理性、合乎人的需要的教育目的的建立。对教育活动结果的价值批判与反思是发挥教育过程价值的关键条件。

(四)反思不同利益相关者对教育活动的理解与期待。利益相关者(Stakeholder)概念由斯坦福大学研究所在1963年首次提出,原用于经济管理研究领域,后来延伸到其他社会科学研究领域。运用此研究方法,其难点在于对利益相关者的界定。教育目的利益相关者指以不同方式与教育目的发生关联,会因教育目的的制定失去或者获得利益与资源的个人或团体。以我国现行教育目的为例,教育目的的制定似乎更能反映政府决策者与部分教育研究者的声音,且决策者拥有教育研究者研究成果的某种垄断权,更多的是从政党利益来选择或者表达问题,把教育研究者的研究当成制定决策的工具,因此遭到前文所提教育研究者们的批判。而且,从教育目的所涉及的相关利益者而言,仅仅以政府决策者、教育与社会研究者为代表制定教育目的本身就是消解了广大利益相关者介入教育目的问题的可能性,忽视了其他利益相关者参与教育目的问题讨论的权利。

美国学者米切尔(R. K. Mitchell 1997)和伍德(D. J. Wood 1997)认为界定利益相关者(Stakeholder Identification),可以从以下三个属性用分值加以判断是否为利益相关者,是何种重要程度的利益相关者:(1)合法性((Legitimacy),合乎法律和道德的程度;(2)影响力(Power),具备影响组织的地位、能力和手段;(3)紧迫性(Urgency),其要求或主张会立即引起组织决策者的关注。那么,教育目的的利益相关者可以尝试分成三个层次:第一层是核心利益相关者,包括政府、学习者与教育和社会研究者,政府更为关心的是培养合乎其意识形态的人,学习者关心的是能否完美社会化与个性化,教育与社会研究者更为关心的是人类文明进步的实现;第二层是重要利益相关者,包括家长与用人单位,家长关心的是下一代的终身幸福,用人单位关心的是能获得适应组织发展需要的人才;第三层是间接利益相关者,包括社会中的其他个人和群体,他们更为关心的是物质和精神财富的增加与社会的进步。教育活动利益相关者众多,目前,在教育目的的制定上,往往以国家教育决策者会同社会研究者以及教育研究者来决定,甚至存在国家教育决策者无视社会研究者与教育研究者的研究而仅仅基于政治需要制定教育目的,更是忽略了第二和第三层次教育目的利益相关者的诉求,这样的教育目的自然不是合理的。

教育目的利益相关者众多,社会自然形成对教育活动结果理解与期待的多元性,如何理解与对待这些不同的理解与期待,将会对教育活动的过程与结果产生巨大的影响。我们不能以某一利益相关主体取代其他利益相关主体的价值诉求,价值目的的动态变化也要求我们不能以某一固定的教育目的来规范教育过程,而应该把教育目的看成是一个生成过程,也是一种内外结合、上下联通的建构过程。教育目的在其表述上也应重视教育过程的教育价值,同时重视预期目的对过程的组织、引领作用。因此,在实践中,应重视分析不同利益相关者对教育活动的理解与期待的价值取向,并力图协调这些不同的价值取向,从而有效实现教育活动的真正价值。

(五)在实践中重视教育过程与教育结果的价值。教育过程很重要的价值在于关注学习者的主体性,人的生成性也在很大程度上为我们重视教育过程的价值提供了重要的依据。除了在理念上重视教育过程的价值,在实践中,我们应该在教育内容的选择,课程开发、设置、实施以及评价方面充分考虑学习者特别是学生的主体性价值,并

以此为依据,适切选择适合学习者身心发展需要的教育内容,合理设置课程,采取合理的教育教学策略、方法、手段,对学习结果进行合理评价,充分调动学习者在教育过程中的主动性与创造性,与教育者共同构建学习者生命中重要的一段时光。

重视教育过程并非排斥对教育结果的重视,与此相反,教育过程与教育结果是内在统一的,过程决定结果,对结果的预期即教育的目的正是在于促进人的自我实现,在这一点上,与教育过程构建人的自我生成是不谋而合的。但在实践中,我们对预期教育结果的功能应持理性的态度,并对预期结果偏离实际结果的可能性予以充分认识,理性评价教育结果,分析得失,为将来的教育活动提供实施依据。

Educational Objectives - A Research Based on the Relationship between Process and Result

LIU Xiong

Abstract: The paper offers arethinking and critique of educational objectives on the basis of the relationship between process and result, quite different from either the process-oriented or the result-oriented educational objectives. It points out that the essence ofeducational objective isunderstandingplus expectation of the process and result ofeducational practices based oncertain values of a certain time and place. The formulation ofeducational objectives should be based on both process and result, and to realize such educational objectives, educators shouldreexamine the value ofeducational practices as both process and result, rethinkthe validity and rationalityof educational expectations, and harmonize the diversity ofunderstandings and expectations.

Key words: education; process; result; educational objective

(责任编辑:子　聿)