

“教育环境决定论”剖释与批判

——基于《关于费尔巴哈的提纲》文本再解读

徐亚茹

(南开大学马克思主义学院,天津 300200)

[摘要]“教育环境决定论”是近代西方比较有影响力的教育思潮之一,其主要观点是在人的发展与教育环境关系问题上过度夸大了教育环境的作用,具有“教育的绝对性”“主体性的消解”“方法论的形而上学”等特征。对此,马克思在《关于费尔巴哈的提纲》一文中,对其进行了批判,并遵循实践性、主体性、辩证唯物主义和历史唯物主义相统一的原则系统阐述了其科学主张。新时代,重新审视马克思对“教育环境决定论”的批判,厘清马克思关于人的发展与教育环境之间关系的主要观点,从唯物论、认识论、辩证法、价值论等维度对教育工作提出建设性意见,可以为全面推进中国式教育现代化提供重要启示。

[关键词]教育环境决定论;剖释;批判;素质教育;中国式教育现代化

[作者简介]徐亚茹(2001—),女,山东济宁人,南开大学马克思主义学院法学硕士,研究方向:马克思主义基本原理。

[DOI] <https://doi.org/10.62662/kxwxz0205028>

[中图分类号] G40-052.4

[本刊网址] www.oacj.net

[投稿邮箱] jkw1966@163.com

人与教育环境的关系一直是学界探讨的热门话题。美国心理学家、行为主义心理学创始人约翰·华生(J. B. Watson)认为,人的一切素质因素都与遗传无关,而是由教育环境决定的。对此,他指出:“给我十几个健康而没有缺陷的婴儿,让我在我自己的特殊世界中来养育他们,那么我将保证我可以把从中任意取出的任何一个婴儿,不管他的天资、嗜好、倾向、能力、职业和种族如何,训练成任何类型的专家。”瑞士心理学家、教育家皮亚杰(J. Piaget)则指出,教育是“依赖于主体的活动”,人的成长发展不完全由教育环境所决定,“而是起因于主客体之间的相互作用”。这两种观点长期以来相互对立、各执一端。不可否认前者是典型的“教育环境决定论”,后者的观点则更具合理性,也接近于马克思的主张。作为一种教育思潮,“教育环境决定论”不仅在西方教育理论界影响巨大,也影响到了中国。随着科学技术的迅猛发展,在“万般皆下品,唯有读书高”固有传统观念的加持下,我国“教育环境决定论”错误思想并没有被涤荡干净,反而

凭借其貌似合理的外衣仍然占据着一定市场。基于此,再次回到《关于费尔巴哈的提纲》,重新聚焦马克思对“教育环境决定论”的批判,客观阐释人的发展与教育环境的关系,便成为破解当前“教育增负”和“教育万能论”困境的关键。

一、“教育环境决定论”的历史演进及其基本特征

“教育环境决定论”最早可溯源至古希腊哲学家柏拉图(Plato),但该思潮真正被提出并逐步理论化于17至19世纪。其认为,人们在思想品德、行为方式、能力才干等方面的差异性不是与生俱来的,而是后天教育的结果。尽管这种观点立足于唯物主义立场,但其将人的成长发展完全归结于教育这一单一性因素,便是片面的、错误的,是典型的机械唯物主义教育观的表现,其最终归宿必然会走向唯心主义。

(一)“教育环境决定论”的历史演进

在近代西方教育思想史上,“教育环境决定论”曾一度占据重要地位,概括来看,其发端于洛克(J. Locke),发展于爱尔维修(C. A. Helvétius),定型于

欧文(R. Owen)。

1. 白板说

17世纪,英国著名哲学家、教育家约翰·洛克,全面系统地批驳了当时广泛流行的“天赋观念论”,提出了著名的“白板说”。洛克指出,人们在获得感觉经验之前,其心如同白纸和蜡块,没有一切标记和观念,“可以任人模铸”。他认为人类智力水平是天然平等的,人的发展取决于他从环境中获得的经验多少,受到的教育多少。正如他说:“我们日常所见的人中,他们之所以或好或坏,或有用或无用,十分之九都是他们的教育决定的。人类之所以千差万别,便是由于教育之故。”此时洛克的“白板说”已经呈现出“教育环境决定论”的萌芽,但还处于零散化、片段化阶段,在理论性、逻辑性等方面还没有像后来爱尔维修等人的思想那样系统、深刻和严密。

2. 人是环境的产物

18世纪,法国唯物主义哲学家爱尔维修继承洛克的思想,主张“人是环境的产物”,其逻辑是“环境决定感觉,感觉决定教育,教育决定发展”。需要指出的是,爱尔维修所讲的“环境”,不是自然环境,而是特指人所处的整个社会环境,其中最主要的是法律关系,而他认为法律就是宏观层面上的教育。对此,马克思指出,爱尔维修“所理解的教育不仅是通常所谓的教育,而且是个人的一切生活条件的总和”。爱尔维修把环境对人的影响的全部总和叫作“教育”,尽管从客体性原则对人的成长发展作出了解释,但也仅仅是“纯”客体性原则罢了。归根结底,他将人作为环境产物的思想,实质上就是“教育环境决定论”。

3. 环境决定论

19世纪,英国空想社会主义思想家罗伯特·欧文完全接受了爱尔维修的学说,并发展出了他的“环境决定论”思想,从而使“教育环境决定论”走向定型。这套理论的缺陷在于他根本不承认人具有某种本性,而是认为人的一切性格都是由后天教育环境塑造的,什么样的环境决定什么样的人。欧文直率地批判了“坏的”“有害的”环境,即充满压迫、剥削、不公正、不合理的资本主义社会,并呼吁建立“好的”“合理的”环境,即“新和谐公社”式的社会。他认为要使人人具有好的性格,就必须改变资本主义的社会环境。尽管欧文对资本主义旧制度的辛辣批判包含着许多合理性见解,但他将人的成长发

展完全归因于环境,就明显地有问题了。

(二)“教育环境决定论”的基本特征

“教育环境决定论”在不同时期、不同代表人物那里观点各异,但这些观点之间实质却是相同的,均具有“教育的绝对性”“主体性的消解”“方法论的形而上学”等特征。

1. 教育的绝对性

“教育环境决定论”最显著的特征便是强调教育的绝对性。绝对性意味着无条件性、一维性和完全排他性。显然,这里忽视了其他社会关系因素,因为它忘记了,教育本身也只是社会环境的一种因素。马克思主义认为,世界上一切事物都是相对性和绝对性的辩证统一,“教育环境决定论”将教育功能绝对化,便割裂了教育因素的相对性和绝对性,脱离其相对性单纯谈论其绝对性,本身就是片面的。

2. 主体性的消解

“教育环境决定论”认为人的成长发展与个体的天赋、兴趣、努力程度等自然天性无关,故而主体性的消解便成为必然。首先,它忽视了主体智力水平等因素的先天性生理差异;其次,它从单维视角出发将人看作被动的、消极的、由教育环境决定的存在,完全忽视了主体能动性;最后,它没有看到教育与一定社会关系的辩证关系。

3. 方法论的形而上学

“教育环境决定论”的基本特征还体现在方法论上的形而上学性,即孤立、静止、片面地考察人与教育环境之间的关系。事实上,人的成长发展是一个复杂而多维的过程,涉及多方因素的协调统一、共同参与;而教育环境决定论者缺乏辩证视角,将教育环境视为决定性因素,忽视了它与个体内部因素(如遗传、性格、兴趣等)以及其他外部环境因素(如家庭、社会、文化等)之间的必然联系,在方法论上具有明显的形而上学性。

二、马克思批判“教育环境决定论”的基本原则及其科学主张

马克思在批判“教育环境决定论”的同时,对教育的一般规律也进行了探讨,并科学阐明了人与教育的关系问题。被恩格斯称为“包含着新世界观的天才萌芽的第一个文件”的《关于费尔巴哈的提纲》(以下简称《提纲》),其中“第三条”便是论述人与教育环境关系问题的:关于环境和教育起改变作用的唯物主义学说忘记了:环境是由人来改变的,而

教育者本人一定是受教育的。此论述直指以爱尔维修为代表的机械唯物主义者所主张的“教育环境决定论”的错误观点。正是在《提纲》中,马克思对“教育环境决定论”作了最直接、最简单明了的批判,并提出了在人与教育关系问题上的科学主张。

(一) 马克思批判“教育环境决定论”的基本原则

在探讨人与教育环境关系的问题上,马克思认为必须坚持实践性、主体性、辩证唯物主义和历史唯物主义相统一的原则,才能实现对“教育环境决定论”的批判和超越。

1. 实践性

实践的观点是马克思主义哲学首要的、基本的观点,为我们理解自然、人类社会和思维提供了根本支点,同时也为我们批判各种错误理论提供了有力武器。正是由此出发,马克思在《提纲》中指出,旧唯物主义者之所以不能正确理解人与教育环境的关系,其根本原因就在于不懂得实践。洛克、爱尔维修等人坚持感觉经验论,并以此为基础提出了“教育环境决定论”,忽略了作为社会环境有机构成的教育环境也是由人创造的这个问题。

2. 主体性

教育本身是以人为主体的实践活动,是教育者和受教育者两者的主观能动性均参与其中的复杂的双向互动过程。“教育环境决定论”只看到了教育对人的作用,但却忽视了受教育者的主体能动性。马克思主义认为,教育过程中受教育者不是被动的、消极的、单一的教育客体,而是积极的、主动的、创造的教育主体。马克思还指出“教育者本人一定是受教育的”,因此,在教育过程中,主体性还应衍射教育者。不管是教育者还是受教育者都应当是主体,其主体能动性都在发挥着作用。

3. 辩证唯物主义和历史唯物主义相统一

剖析人与教育环境之间的关系,要在辩证唯物主义和历史唯物主义相统一的原则指导下,坚持联系的观点、发展的观点。所谓联系就是指一个人的成长和培养过程,是多方面因素综合的结果;所谓发展就是指一个人的成长是一个不断发展的、历史的过程,在这个过程中各种与之相关的、相互联系的因素不断参与其中,因此,那种主张只有一个因素参与其中或在其中起决定性作用的观点是片面的。由此出发,“教育环境决定论”主张教育对人的

成长发展起唯一决定性作用的论断是完全错误的。

(二) 马克思对“教育环境决定论”的具体批判及科学主张

马克思的教育观萌芽于《莱茵报》时期,及至《提纲》得到了进一步发展。在《提纲》中,他直接而鲜明地批判了“教育环境决定论”即旧唯物主义者 在人与教育环境关系问题上的错误观点,并立足于实践强调了人的主体性,科学地阐述了教育环境与人之间的辩证关系。

1. 批判了“教育环境决定论”不懂实践的错误,阐述了人的改变和发展根源于客观的实践活动的观点

马克思在《提纲》中第一次明确提出了他的科学的实践观,这一观点不仅构成了马克思主义哲学的重要基石,同时也成为其教育思想的根本基础。他指出:“环境的改变和人的活动或自我改变的一致,只能被看作是并合理地理解为革命的实践。”在这里,他简明扼要地阐明了人的改变和发展根源于客观的实践活动的观点,批判了“教育环境决定论”不懂实践的错误。马克思所说的实践是主客体相统一的过程,是感性的人的对象化活动,同时也是受客观物质条件制约的活动。教育作为一种对象化活动,主要体现为:一方面,人们在实践的基础上不断改变教育环境,推动教育的发展;另一方面,人的实践活动又受到教育环境的影响与制约,并且实践活动往往还为了实现教育的目的而展开,在教育的指导下进行新的实践。由此,马克思得出:实践是环境和人改变的共同基础。由于之前的旧唯物主义者没有把人的活动本身理解为客观的物质性的活动,而是理解为一种理论活动或认识活动,所以马克思才直截了当地对他们“不了解‘革命的’‘实践批判的’活动的意义”进行了批判,从而指出了旧唯物主义者不懂革命的实践在人与教育环境关系问题上具有巨大的缺陷。

2. 批判了“教育环境决定论”在人与教育环境关系上的一维性观点,阐述了人与教育环境的辩证统一关系

“教育环境决定论”认为教育环境是塑造人的唯一的或最重要的因素,从而将人与教育环境之间的关系简化为一种单向的、决定性的关系。这种观点只关注了教育环境对人的影响,而没有看到人的发展其实是一个复杂的过程,是需要综合考虑如教

育环境、人的主观能动性和实践活动等多种因素之间的相互作用和相互影响的。马克思认为,主体人和教育环境之间是一种双向互动的关系,人的实践活动则是链接这种关系两端的中介。因此,要承认教育环境对人的作用,就必须同时承认人对教育环境的作用,二者之间绝不是某种单向的关系,而是辩证统一的关系。也就是说,教育不仅仅是环境对个体的单向塑造过程,更是个体通过实践活动与环境进行互动、选择和创造的过程。故而,马克思才说出了“关于环境和教育起改变作用的唯物主义学说忘记了:环境是由人来改变的,而教育者本人一定是受教育的”这句话。这里直接批判了爱尔维修等旧唯物主义者人在人与教育环境关系问题上的错误观点,强调了人与教育环境的辩证统一关系。

3. 批判了“教育环境决定论”关于人的认识的机械性的错误观点,阐述了主体具有能动性的原理

马克思在肯定旧唯物主义者主张的“教育环境决定论”中唯物主义性质的同时,指出了他们忘记了“环境是由人来改变的”这个问题,批判了旧唯物主义者认为人在环境面前只是一个消极被动的因素的观点,认为这种观点彻底抹杀了人的主体性。但在马克思看来,人虽然受到教育环境的影响与制约,但绝不是完全盲目服从于教育环境,人不是物,人具有主观能动性。一方面,人能主动地认识教育环境;另一方面,人能主动地改造教育环境。“教育环境决定论”忽视事物内部的矛盾运动和主体的意识能动性,明显犯了机械论的错误,而马克思则通过强调人的主观能动性,为我们提供了一个更全面、更深入地理解教育过程和教育结果的理论视角,这也是马克思的新教育观区别于以往机械唯物主义教育观的重要特征。

4. 批判了“教育环境决定论”关于英雄创造历史的唯心史观,阐述了人民群众是历史创造者的原理

“教育环境决定论”基于“感觉”夸大教育的功能和作用,将人看作教育环境的产物,认为什么样的环境就会造就什么样的人的性格。例如,不良的教育环境会造成人的不良性格。对此,爱尔维修曾指出:“在文明民族之间,如果愚蠢是人们的共同的状态的话,那是因为人们在那里受到伪学者们的教导,在那里读愚蠢的书”,所以需要改变不良的环境,创造良好的环境以造就新人。倘若按照这个逻辑,

就会出现这样一些亟需解决的问题:谁来改造不良的教育环境?教育者又是谁的产物?从何处接受良好的教育以教育别人?……旧唯物主义者为了解决这些问题,只好求助于天才和英雄人物。如爱尔维修便认为,政治制度的改变依赖于天才人物的出现和贤明统治者的创造;同样,欧文的试验也尝试通过少数先进人物,力图说服统治阶级中的先进人士来消除资本主义的弊端。正如马克思在《提纲》中所言:“这种学说一定把社会分成两部分,其中一部分凌驾于社会之上。”也就是说,“教育环境决定论”必然会将社会上的成员划分为两部分,其中一部分人是天生被动的受教育者,这部分占据了社会中的绝大多数,也就是人民群众,他们是教育环境的消极产物;与此相反,只有极少数人不是教育环境的产物,这些人便是英雄人物,他们作为天生的教育者而存在。由此可见,尽管“教育环境决定论”的初衷是否定等级观念和等级制度,但是最终的结果却适得其反,无形中却以另一种更加隐晦的方式承认和肯定了等级观念。教育环境决定论者这种为了解决自身内在矛盾而诉诸于天才人物和历史英雄的做法,忽视了人民群众在历史上的重要作用,否定了群众是历史活动的主体,其最终走向了英雄创造历史的唯心史观,在历史领域终结于了唯心主义。

三、马克思对“教育环境决定论”批判的当代启示

自古以来,中国便有“教育为本”“学而优则仕”等传统思想,及至近代,随着西方“教育环境决定论”思潮的传播,以及改革开放以来社会对于教育价值的高度重视,教育的社会地位与影响力得到了前所未有的强化。在此背景下,我们更需以一种理性的态度来审视教育的多重作用,既要看到教育对于个体成长与社会进步的积极作用,又要避免片面地夸大其效果,陷入盲目乐观或过度依赖的误区。深入反思马克思对“教育环境决定论”的深刻批判及其科学主张,无疑具有重要的理论价值与现实意义。

(一) 运用辩证思维指导育人过程

运用辩证思维指导育人过程,就是运用马克思主义联系、发展和矛盾的观点正确认识和理解育人的本质和规律,科学指导育人过程,不断完善育人体系。

首先,要以普遍联系的眼光审视育人过程。教育作为一项复杂的系统性工程,其成效是多种要素综合作用的结果。因此,在开展育人工作时,要协调各方关系,统筹各方资源,多角度、多层次、全方位地开展教育活动,真正在多因素互动中实现教育的目的。

其次,要以发展的观点对育人体系不断提出新要求。不同历史时期的育人目标及教育的要素、条件都是变化、发展的,因此,一切教育活动的展开都应立足于社会历史发展的实际条件。同时,事物的发展是内、外因素共同作用的结果。受教育者的内在素质是教育的重要前提,围绕在受教育者四周的各种外部条件构成了教育的重要背景。所以,新时代育人工作既要立足于受教育者自身的思维、心智、生理等内在条件,又要重视并合理利用社会上各种外部条件,在内外结合中提升教育实效。

最后,要用矛盾分析法来破解育人过程中的各种现实难题。矛盾具有普遍性,习近平总书记在指导思想政治教育工作时强调,要将“重点论”和“两点论”有机结合在一起,既强调立德树人是思想政治教育的中心环节和核心要义,又强调其他各项内容之间相辅相成、互为支撑的内在联系。矛盾具有特殊性,必须秉持具体问题具体分析的科学态度,切忌用“一刀切”的方法去应对千差万别的教育问题。“兵无常势,水无常形”,在不同的情境与条件下,面对迥异的教育难题,要因事而化、因时而进、因势而新,以矛盾分析法的锐利武器,精准剖析问题的本质,找到解决问题的有效路径。

(二)深刻认识教育的实践基础

“实践是人的根本存在方式和世界分化与统一的现实基础。”人只有通过社会实践,才能实现其作为主体人的一切目的。教育活动是一种特殊的社会实践活动,教育实践作为教育主体和教育客体之间的桥梁,是实现教育目标的关键环节。因此,我们应该从实际出发,充分发挥社会实践的作用,让教育实践成为培养学生全面发展的重要途径。一方面,在开展育人工作时,要引导受教育者积极参加社会实践,健全社会实践活动的保障机制,提高社会实践活动的水平,以“外化于行”达至“内化于心”;另一方面,要关注时代变化,不断变革不适应社会发展的教育制度,并用科学的教育制度规范指导新的教育实践。此外,把握教育的实践基础,还

要高度重视劳动教育。习近平总书记强调:“要开展以劳动创造幸福为主题的宣传教育,把劳动教育纳入人才培养全过程。”

(三)教育过程中应充分发挥主体能动性

列宁曾指出:“世界不会满足人,人决心以自己的行动来改变世界。”人的主观意识和实践活动对于客观世界具有能动的作用。延伸至教育领域,教育的两端是教育者和受教育者,人无论是作为何者存在,都应该重视其在教育中的主体地位,充分发挥其所具有的主体能动性。习近平总书记曾指出:“要全面贯彻党的教育方针,解决好培养什么人、怎样培养人、为谁培养人这个根本问题。”培养人的过程牵扯着教育者和受教育者两方,所以,“双主体”教学理念为解决这个问题提供了可能。“双主体”教学理念将教育者和受教育者摆在平等的位置,与以往“教师主体”或“学生主体”理念相比,更加关注于教育行为主体能动性的发挥。新时代开展育人工作,就要在该理念的指导下,在制度确立、标准制定、课程设计、教育过程等各个环节全面调动教育行为参与者的主体能动性,提高教学质量,达到预期的教育目标。值得一提的是,育人过程不单单在学校教育领域,而是包括社会所有人在内的广义的范畴,在新时代全社会的育人体系中把握教育者和受教育者的“双主体”关系,全面调动其作为主体人的能动性作用才是教育改革的致思方向。

(四)从价值论视角正确看待教育功能

价值是通过人的实践而实现的。探讨教育的功能与价值时,可将其精髓凝练为:教育不仅是工具性的,更是价值性的,是工具性和价值性的有机统一。

马克思对“教育环境决定论”的深刻批判,为我们提供了宝贵的洞见,我们应秉持理性,精准界定并把握教育的地位和功能。马克思曾指出:“教育会生产劳动能力。”这句话揭示了教育通过赋予个体劳动能力,使之与生产资料相结合,进而转化为推动社会发展的生产力的意涵。这一过程不仅体现了教育对社会生产发展的促进作用,也是其社会功能的鲜明写照。

从育人的价值维度考量,我们的教育目标绝非是要制造出机械的、被动灌输式的、呆板的个体,而是旨在培育出具有自主意识与辩证思维、能够积极回应社会需求的新时代人才。在塑造这样的人才

的过程中,确立教育目的、方针及内容时,首要考量的是实践需求与社会发展的契合度。在全球竞争日益激烈的当下,其实质已归结为以经济和科技为核心的综合国力比拼,而这一切的核心就在于人才。在中国特色社会主义迈向新阶段的征程中,对人才的需求愈发迫切,对人才素质的要求也日益提升。教育在人才培养与塑造中的关键作用,将直接关系到国家的繁荣昌盛与人民的福祉。为此,我们更应以辩证的眼光审视教育的作用,以使教育在社会主义现代化建设中的效能得以最大化发挥,从而以教育现代化为中华民族的伟大复兴贡献力量。

参考文献:

- [1](美)约翰·布鲁德斯·华生. 行为主义[M]. 李维,译. 北京:北京大学出版社,2012:259.
- [2](瑞士)让·皮亚杰. 教育科学与儿童心理学[M]. 杜一雄,等,译. 北京:教育科学出版社,2018:32.
- [3](瑞士)让·皮亚杰. 发生认识论原理[M]. 王宪钊,等,译. 北京:商务印书馆,1981:21.
- [4]John W. Adamson. The Educational Writings of John Locke[M]. London: Cambridge University Press, 1968: 179.
- [5](英)约翰·洛克. 教育漫话[M]. 付任敢,译. 北京:人民教育出版社,1979:4.
- [6]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集(第2卷)[M]. 北京:人民出版社,1957:169.
- [7]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京:人民出版社,2012:134.
- [8]北京大学哲学系外国哲学史教研室,编译. 十八世纪法国哲学[M]. 北京:商务印书馆,1963:481.
- [9]倪志安. 马克思主义哲学原理新探[M]. 北京:人民出版社,2010:142.
- [10]习近平. 在全国劳动模范和先进工作者表彰大会上的讲话[M]. 北京:人民出版社,2020:9.
- [11]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 列宁全集(第55卷)[M]. 北京:人民出版社,2017:183.
- [12]习近平. 思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[M]. 北京:人民出版社,2020:13.
- [13]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集(第33卷)[M]. 北京:人民出版社,1973:249.

Anatomy and Critique of “Educational Environment Determinism” —Reinterpretation Based on the Text of “Theses on Feuerbach”

XU Ya-ru

(School of Marxism, Nankai University, Tianjin 300200, China)

Abstract: “Educational Environment Determinism” is one of the influential educational trends in the West in modern times, and its main point of view is that it exaggerates the role of educational environment on the relationship between human development and educational environment, and has the characteristics of “absoluteness of education”, “dissolution of subjectivity” and “metaphysics of methodology”. In this regard, Marx criticized it in his essay “Theses on Feuerbach” and systematically expounded his scientific propositions in accordance with the principle of the unity of practicality, subjectivity, dialectical materialism and historical materialism. In the new era, re-examining Marx’s critique of “Educational Environment Determinism”, clarifying Marx’s main views on the relationship between human development and educational environment, and putting forward constructive suggestions on education from the dimensions of materialism, epistemology, dialectics, and axiology, can provide important enlightenment for comprehensively promoting the modernization of Chinese-style education.

Key words: Educational Environment Determinism; anatomy; critique; quality education; modernization of Chinese-style education