

论灌输的辩证法

周太山

(西安建筑科技大学, 陕西 西安 710055)

摘要:马克思主义教育理论关于灌输的思想具有深厚的辩证法底蕴。灌输概念蕴涵着需与输的辩证统一。灌输过程包含着他人灌输和自我灌输的辩证统一。灌输本质内含着主体性和客体性的辩证统一。深刻认识灌输的辩证法,有助于厘清对灌输教育的偏颇认识,走出灌输教育的误区,正确发挥灌输教育的作用。

关键词:灌输;辩证法;概念;过程;本质

中图分类号: B 023.2

文献标志码: A

文章编号: 1008-7192(2012)01-0001-05

On the Dialectics of Indoctrination

ZHOU Tai-shan

(Xi'an Univ. of Arch. & Tech., Xi'an 710055, China)

Abstract: There is a profound dialectic heritage in marxist educational theory on the idea of indoctrination. As far as the dialectical unity is concerned, the indoctrination concept implies the need and the input, the indoctrination process consists of both the self-taught and the teaching of others, and the essence of indoctrination contains the nature of the subjectivity and objectivity. The profound knowledge of the dialectics of indoctrination contributes to rectifying the biased understanding and avoiding mistaking, hence playing a full use of indoctrination education.

Key words: indoctrination; dialectics; concept; process; essence

马克思主义教育理论关于灌输的思想具有深厚的辩证法底蕴。深刻认识灌输的辩证法,有助于厘清对灌输教育的偏颇认识,走出灌输教育的误区,正确发挥灌输教育的作用。

一、灌输概念蕴涵着需与输的辩证统一

灌输一词本义是“把流水引到需要水份的地

方”,引申义为“输送(思想、知识)”^{[1]369}。马克思主义教育理论使用的灌输概念蕴涵着需与输的辩证统一。马克思主义灌输教育理论是伴随着科学世界观的问世而萌生的,其理论源头可以追溯至马克思和恩格斯。在《〈黑格尔法哲学批判〉导言》中,马克思就指出:“哲学把无产阶级当作自己的物质武器,同样,无产阶级也把哲学当作自己的精神武器;思想的闪电一旦彻底击中这块朴素的人民园地,德国人就会解放成为人”^{[2]15-16}。

收稿日期:2011-10-10

作者简介:周太山(1968-),男,湖北天门人,西安建筑科技大学思想政治理论教学研究院副教授,博士,从事马克思主义理论的教学和研究。

这就萌生着对工人进行社会主义理论灌输教育的思想。但总的来看,马克思和恩格斯没有形成灌输教育理论的观点体系。考茨基根据时代需要,对马克思和恩格斯的有关思想进行了发挥,使灌输教育理论初步具备了比较完整的理论形态。对灌输教育理论贡献最大的是列宁。列宁对灌输教育理论作了新的理论概括,形成了新的完整的理论体系。其标志之作是列宁的《怎么办?》。列宁在该著作中指出:“工人本来也不可能有社会民主主义的意识。这种意识只能从外面灌输进去,各国的历史都证明:工人阶级单靠自己本身的力量,只能形成工联主义的意识”^{[3]317}。这里所说的“社会民主主义”是科学社会主义当时的叫法。列宁使用的灌输概念蕴涵着需和输的辩证统一,其意思是“把思想、知识、方法引导给需要思想、知识、方法的人们”。内部需要与外部引导的辩证统一,是列宁运用灌输一词时所具有的神韵。

列宁是在批评“经济派”主张工人运动的自发性时系统阐发马克思主义灌输教育理论的。列宁对自发性并没有采取绝对否定的态度,而是进行了辩证历史的分析。一方面,自发性是工人运动初期所不能不带有的特征,其实也表现了自觉性在某种程度上的觉醒。另一方面,工人的自发斗争必须转变为自觉斗争,自发性向自觉性的转变是工人运动本身发展的需要,在自发性中存在着向自觉性发展的可能。但转变是要具备条件的,决定运动具有自觉性质的条件是运动要有社会民主主义性质,即工人要意识到他们的利益同整个现代的政治制度和社会制度的不可调和的对立,需要有社会民主主义意识。但是,工人靠自身是不可能产生社会民主主义意识的。列宁指出:社会主义学说“是从有产阶级的有教养的人即知识分子创造的哲学理论、历史理论和经济理论中发展起来的。现代科学社会主义的创始人马克思和恩格斯本人,按他们的社会地位来说,也是资产阶级知识分子。俄国的情况也是一样,社会民主党的理论学说也是完全不依赖于工人运动的自发增长而产生的,它的产生是革命的

社会主义知识分子的思想发展的自然和必然的结果”^{[3]317-318}。当时一方面有工人群众的自发的觉醒,趋向自觉生活和自觉斗争的觉醒,他们有接受、掌握社会民主主义意识的需要,“工人阶级正是政治揭露的理想听众,因为他们首先需要而且最需要全面的和生动的政治知识,因为他们最能把这种知识变成积极的斗争”^{[5]372}。工人“并不是一些单靠‘经济主义’政治稀饭就能喂饱的小孩子”,“需要知识分子们少讲些我们自己已知道的东西,而多给我们些我们还不知道的,并且是我们自己根据自己工厂方面的经验和‘经济方面的’经验永远也不可能知道的东西,即政治知识”^{[3]358}。另一方面又有一些用社会民主主义理论武装起来而竭力去接近工人的革命青年。这样,社会民主党人的任务就是把社会民主主义意识这一“流水”引导给需要“流水”的工人,也就是说向工人灌输社会民主主义意识。可见,列宁在使用灌输一词时,没有“生灌硬输”或“填鸭式灌注”之义,而是充分体现了其内部需要和外部引导有机结合的词义蕴涵。

人的自觉能动性理论阐释了人对思想、知识、方法等的精神需要和追求,为灌输教育提供了理论根据。人的存在,不是纯自然的存在,而是有意识有思想的存在。人做一切事情都是有目的有意识的。人有意识有思想,是人的一种自觉能动性。马克思指出:“人的类特征恰恰就是自由的自觉的活动”^{[4]96}。毛泽东对人的自觉能动性进行了这样的解释:“一切事情是要人做的,……做就必须先有人根据客观事实,引出思想、道理、意见,提出计划、方针、政策、战略、战术,方能做得好。思想等等是主观的东西,做或行动是主观见之于客观的东西,都是人类特有的能动性。这种能动性,我们名之曰‘自觉的能动性’,是人之所以区别于物的特点”^{[5]477}。人的自觉能动性决定了人对思想、知识、方法等的精神需要和追求。一个人如果拒绝思想、精神需要,就会离动物越来越近。人的实践是有目的有意识的活动,都要受一定的思想、理论的支配。不受任何思想、理论支配的人的实践是不存在的。人有

对思想、知识、方法等的精神需要和追求,“人是要有一点精神的”,而思想、知识、方法等精神上的东西一般不会自发形成,尤其是正确的思想观念和科学精神。要满足这种精神需要和追求,就要进行灌输教育。人的精神需要具有社会性、层次性,还具有可创造性。人的积极性来源于人的需要,需要越强烈积极性就越高。受教育者的学习需要是社会生活环境和教育的要求在头脑中的反映。需要引起动机,动机支配行为。根据这一规律,教育者在进行灌输时,要善于了解和满足受教育者的精神需要,更要善于将社会教育的客观要求转变为受教育者的学习需要,创造其学习正确的思想观念和科学精神的需要,从而激发其学习科学文化知识的动机,调动其学习积极性,做到需和输的辩证统一,有效地实现教育目的。

由于缺乏对灌输概念内涵的辩证性理解,美国实用主义教育家杜威大力批判灌输。他把灌输理解为通过外部力量强迫人接受某种特定单一的观点、思想而排斥其他观点、思想,认为灌输忽视受教育者的兴趣、需要和理解能力,强迫接受。他说:“这样理解的思想灌输是和教育是很不相同的东西,因为,象我理解的,教育包括学生的积极参与做出结论和形成态度。即使象乘法表这种已经解决了的和大家同意的东西,我应该说,如果要把乘法表教得合乎教育意义,而不象一种动物训练的形式,受教育者的积极参与,他们的兴趣、思考和理解都是必要的”^{[6]341-342}。这是对马克思主义灌输教育理论的错误批判。马克思主义灌输教育理论不仅不忽视受教育者的兴趣、需要和理解能力,反而是以此为出发点的。

二、灌输过程包含着他人灌输和自我灌输的辩证统一

毛泽东指出:“一个人的知识,不外直接经验的和间接经验的两部分。”“但人不能事事直接经验,事实上多数的知识都是间接经验的东西,这就是一切古代的和外域的知识”^{[7]288}。一个人的

间接经验除了古代的和外域的,还应该有同时代人的。间接经验为他人实践所得,有些间接经验通过自己亲身实践也是可以获得的但没有必要去这样做,因为每个人的时间、精力、条件有限,不可能事事都亲身经历,如圆周率的计算;有些间接经验想通过自己亲身实践也得不到的,从自己身上也不可能自发产生,如科学的世界观和科学精神。自从有了人类社会,便出现了以传递人类知识经验和改善人的本性为目的的教育。从广义上说,凡是增进人的知识和技能,影响人们的思想品德的活动都是教育,狭义的教育主要指学校教育,是指教育者根据一定社会或阶级的要求,有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响,把他们培养成为一定社会(或阶级)所需要的人的活动。古今中外的教育可以说都是以传递人类长期积累的间接经验为主的。教育实际上就是把相对一个人来说属于间接经验的这部分知识灌输给需要它的这个人。“灌输是教育过程的本质,是相对于自发性而言,而不是指方法上的填鸭式或生硬简单的做法”^{[8]330}。一个人获得直接经验不属于灌输,获得间接经验才属于灌输,而灌输过程包含着他人灌输和自我灌输的辩证统一。

他人灌输和自我灌输的概念是从受教育者角度来划分的。他人灌输是指教育者向受教育者传授间接经验的过程,自我灌输是指受教育者自觉学习掌握间接经验的过程。任何正常的人类个体在社会生产和社会生活过程中,都在不断地接受他人的灌输教育,也在经常地进行自我灌输。灌输过程是教育者和受教育者共同努力、相互促进才能完成的教与学的双向活动。

在整个灌输过程中,教育者是一定社会要求的表达者,是教育活动的组织者,在灌输过程中起着主导作用,为受教育者提供自我灌输的起点和动力,决定着自我灌输的氛围和导向;而受教育者是有着主观能动性的发展着的人,不是被动地接受他人灌输的影响,而是在他人灌输影响下不断地进行着自我灌输,通过既得经验(包括直接经验和已内化的间接经验)感受、分析、选择间

接经验,并自觉地消化、吸收,将间接经验内化。只有经过自觉的选择、消化、吸收,符合社会要求的间接经验才能在人的头脑中扎下根来。他人灌输和自我灌输是同一灌输过程的两个方面,同时并存且辩证地统一在一起。没有他人灌输的引导作用,就谈不上灌输过程,受教育者的发展就是自发的甚至是盲目的,就难以实现教育的目的。即使是受教育者自学,也是存在他人灌输的。受教育者所要获取的间接经验是教育者有意识地准备好了的,只不过此时教育者不象面对面上课时那么明确具体罢了。他人灌输是外因,自我灌输是内因,外因要通过内因才能起作用。没有受教育者的自我灌输作用的发挥,教育者所灌输的教育内容就不可能为受教育者所真正理解和接受,教育者的主导作用就失去了其意义。正所谓“师傅引进门,修行靠个人”。从这个意义上说,没有自我灌输,就没有真正的灌输。可见,在一个有效的灌输过程中,他人灌输和自我灌输是相辅相成、相得益彰而辩证统一在一起的。

杜威认为,灌输忽视了受教育者从经验中获得道德,给予受教育者的只能是从课程中学来的知识,这种知识没有道德价值,只有在经验中获得并检验的知识才具有道德意义。他进而提出“教育即生活”、“教育即经验的改造”等主张。杜威的这些观点看到了受教育者直接经验在教育过程中所起的作用,有一定的合理性,但认为知识都要从直接经验中获得并检验,这没有必要也不可能完全做到。价值澄清理论的主要代表人物是美国的拉里斯、哈明和西蒙。他们设计的价值澄清方法重视价值观形成的个人内部机制,引导和提高个人对自身价值观的选择和评价能力,运用多种评价方法,将德育寓于校内外各种活动中。这对我们革新教育方法是有启发意义的。但其缺陷也是明显的。它在反对灌输方法时完全忽视了说服教育、榜样教育的作用,强调价值来源于个人直接经验的同时完全忽视了传授价值知识和间接经验的必要和教育的导向作用,重视价值教育的过程、方法、技巧的研究,割裂了价值教育的方法与内容的辩证统一^{[9]98}。价值澄清

方法容易导致形式主义和社会成员各行其是。

三、灌输本质内含着主体性和客体性的辩证统一

灌输的本质是人的社会化,即把人培养成为合格的社会成员。任何一个人来到社会,就不可避免地要与周围的人和社会发生交往,并受其影响。一方面,任何一个社会都会通过灌输进行各种社会教化,力图促使其每个成员发展成为符合该社会要求的人。另一方面,每个人从出生之刻起就被置身于某一特定社会的文化模式之中,因而每时每刻自觉不自觉地都在接受着社会文化的熏陶,或多或少地将其内化成符合社会需要的价值观念和行为方式。这样,一个人随着自身社会性的日益丰富和完善,逐渐由自然人转化为社会人。社会化内容的实质,是人类长期积累的文化成果。人的社会化,是个体与社会相互作用使个体由自然人转变为社会人的过程。个体的社会化是经过社会教化和个体内化实现的,两者相辅相成。没有社会教化,便谈不上个体内化。没有个体内化,社会教化便成为不可能。

灌输本质内含着主体性和客体性的辩证统一。主体性是人在认识和改造外部世界和人本身并创造自己历史的活动中所表现出来的能动性、自主性和创造性。客体性是处于主客体关系中的客体的性质,主要表现为受动性、可塑性和受控性。在灌输过程中,无论是教育者还是受教育者,都具有主体性和客体性。教育者是教育活动的发起者、组织者、主导者,具有明显的主体性,但同时又具有客体性。首先,教育者本身也是要受教育的,要不断地由教育主体转化为教育客体。教育者只不过先行一步掌握了社会所需要的思想、知识和方法,而思想、知识和方法是与时俱进的,教育者要不落后于时代并能继续担任教育者角色,就需要不断地甚至是终身地进行灌输。其次,从受教育者角度看,教育者是受教育者认识的对象、认识的客体。再次,教育者和受教育者是相互影响、相互促进的,教育者不可能

在所有方面都高出受教育者。青出于蓝而胜于蓝的现象是普遍存在的。教育者在教育过程中也会从受教育者那里得到一定的灌输。正所谓“教学相长”。受教育者是教育活动的受动者,其客体性是显而易见的,但同时又具有主体性。首先,受教育者具有能动性,能够能动地反映外部世界和自身,能对教育者灌输的信息加以认识和选择、接受,还能够反作用于教育者,力求使教育者认识和把握自身状况,互动发展。其次,受教育者具有自主性,集中表现为自主认知、选择、思维、控制和完善。再次,受教育者具有创造性,能够根据已知探索未知,进行观念的创造和实践的创造。在人的社会化过程中,无论是教育者还是受教育者,都要将其主体性和客体性辩证地统一起来,都要充分发挥其主体性作用和客体性作用。教育者既要充分发挥主体性作用,担负社会教化的责任,又由于社会化具有终身持续性,教育者本身也面临继续社会化的问题,其教育内容要受到授权组织的制约和控制,其作用是自查自省的对象,其活动还是受教育者关注、审视、评价的客体,因而还要充分发挥其客体性作用。受教

育者既要充分发挥其客体性作用,充分暴露自己的真实情况,以便教育者从实际出发因材施教,还要充分发挥主体性作用,实现个体内化。

美国当代心理学家和教育家劳伦斯·柯尔伯格认为,传统的德育课程将学生视为被动接受的客体,注重道德知识和道德规范的灌输,德育的意义被禁锢在认知层面。因而他强烈反对灌输。他说:“灌输既不是一种教授道德的方式,也不是一种道德的教育方式,说他不是教授道德的方式,是因为真正的道德包括对那些可处于冲突中的价值的审慎的决定;说他不是道德的教育方式,是因为合乎道德的教学意味着尊重儿童正发展着的推理能力和对他们所学内容的评价能力”^[10]。柯尔伯格重视道德判断力的提升,这对我们有启示价值。但他反对灌输的理由是站不住脚的。首先,在灌输中,学生并不是被动接受的客体,而是既具有客体性又具有主体性的人。真正的灌输应该充分发挥学生的主体性作用。其次,学生的推理能力和评价能力是通过灌输途径实现社会化的结果。

参 考 文 献

- [1]现代汉语词典[Z].北京:商务印书馆,1973.
- [2]马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集:第1卷[M].北京:人民出版社,1995.
- [3]列宁.列宁选集:第1卷[M].北京:人民出版社,1995.
- [4]马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集:第42卷[M].北京:人民出版社,1979.
- [5]毛泽东.毛泽东选集:第2卷[M].北京:人民出版社,1991.
- [6]赵祥麟,王承绪.杜威教育论著选[C].上海:华东师范大学出版社,1981.
- [7]毛泽东.毛泽东选集:第1卷[M].北京:人民出版社,1991.
- [8]张耀灿.现代思想政治教育学[M].北京:人民出版社,2001.
- [9]祖嘉合.思想政治教育方法教程[M].北京:北京大学出版社,2004.
- [10]Kohlberg. Using a Hidden Curriculum for Moral Education [J]. In The Education Digest, 1987(05):12.