

當代中國大陸“教育”概念 定義的現狀和問題

王萬俊

四川省樂山市樂山師範專科學校講師

概念是理論的基本構成要素，理論實際上是概念和命題的綜合體。科學地界定學科的概念尤其基本概念，是每一學科的首要任務。“教育”概念之於教育學，亦復如此。

二十世紀七十年代末以來，教育學在中國大陸有了長足的進展，出版了大量的教材和辭書。在這些教材和辭書中，教育這一最基本的教育學概念是被怎樣定義的呢？本文主要從邏輯學的角度，對大陸出版的三十餘種教育學教材和辭書的教育定義進行考察分析，以揭示這一概念在定義方面的現狀和存在的問題。

一、教育定義的現狀

定義就在於揭示概念對象的特有屬性，這是古典邏輯，也是現代形式邏輯的一基本共識。從本文所涉及的教育學教材和辭書看，教育定義在邏輯模式以及教育之特有屬性的表述上，既有共同之處，也有差異之處。

1. 波愛修的定義公式—各教育定義普遍選擇的邏輯模式

在邏輯學史上，最早的定義公式是古羅馬哲學家A.波愛修（A. Boethius, 約480-524年）受亞里士多德的邏輯學思想尤其“定義是表明事物的本質的短句”（亞里士多德：《論辨篇》）的影響而創制的。波愛修定義公式是：“概念=種差+鄰近的屬”。在這裡，“鄰近的屬”指的是被定義的概念（即公式中的“概念”）的鄰近的屬概念，“種差”反映的是被定義概念的對象的特有屬性。可以認為，在當今的社會科學和自然科學中，該公式仍然是各學科在定義其基本概念時所普遍選擇的邏輯模式。

就本文所涉及的教育學教材和辭書，無論是權威的工具書如《辭海·教育、心理分冊》（1980）和《中國大百科全書·教育卷》（1985），還是頗有影響的教材如南京師大教育系編的《教育學》（1984）等，在教育定義的邏輯模式上，幾乎無一例外地選擇了波愛修創制的定義公式。而且，教育概念的“鄰近的屬”，通常被認為是“社會活動”，從而明示了教育與自然活動的根本區別；教育定義中的“社會活動”，從而明示了教育與自然活動的根本區別；教育定義中的“種差”也通常用“培養人”或“影響人”等語句加以表達，這實際上確認了教育具有的區別於經濟或政治等社會活動的特有屬性，也部分地表明了教育並非是一種純上層建築活動。

2. “功用”型定義模式與“發生——功用”型定義模式並存

雖然，波愛修的定義公式是當代中國大陸教育學界定義教育時普遍選擇的邏輯模式，但在此前提下，從什麼角度揭示教育的特有屬性，即從什麼角度表述定義中的“種差”，各教育學教材或辭書之間卻存在著一定的差異。差異主要表現為：有的定義從功用

的角度表述“種差”，構成“功用”型定義模式；有的定義則從發生和功用兩方面表述“種差”構成“發生——功用”型定義模式。

“功用”型定義模式，即從教育的功用的角度表述“種差”，試圖以此揭示教育的特有屬性，進而定義教育。例如，“（教育）指一切增進人們的知識、技能，改變人們的思想、意識的活動”【1】和“（教育）是培養人的活動”【2】這兩個定義，就屬這一模式。看得出，這兩個教育定義雖然同屬“功用”型模式，但在教育的功用是否在於發展人的智力、體質和個性方面，存在著表述上的分歧。前者的回答實際上是否定的，後者似乎作了肯定的但卻是籠統的回答。

“發生——功用”型定義模式，即從教育的發生和功用兩方面展示“種差”，試圖以此揭示教育的特有屬性，進而定義教育。在這裡，“發生”一詞指教育活動在實施形式上的特徵（是否有計劃、是否有組織等）和方向上的特徵（是否有目的、是否有意識等）。若干八十年代出版的教育學教材和辭書，它們對教育的定義，就屬此模式。如“（教育）指一切有目的地增進人們的知識和技能，影響人們的思想品德的活動”【3】和“（教育）是按照一定的目的要求，對受教育者的德育、智育、體育諸方面施以影響的一種有計劃的活動”【4】及“教育是教育者根據一定社會（或階級）的要求，有目的、有計劃、有組織地對受教育者的身心施加影響，把他們培養成一定社會（或階級）所需要的人的社會實踐活動”【5】在這三個教育定義中，定義一確認了教育是“有目的”的，且對人的“知識”、“技能”和“思想品德”產生積極作用。定義二確認教育是“有目的”、“有計劃”的，且對人的“德育、智育、體育諸方面”產生積極影響。定義三肯定了教育是“有目的、有計劃、有組織”的且對人的“身心”產生積極影響。不難發現，這三個教育定義雖然同屬“發生——功用”型模式，但在一些具體的問題上，如教育是否是“有計劃”、“有組織”的或是否對人的智力、體質和個性產生作用，彼此間尚有一些潛在的分歧。這種情況在一定程度上隱含了學者們在教育的發生特徵和教育的個體功能方面存在著一些分歧。

3. 對廣、狹兩義教育的定義

科學定義教育，揭示教育的特有屬性，確是一件頗有難度的工作。（實際上前面例舉的教育定義，不少定義是欠科學的）可能基於這一原因，本文所涉及的一些教育學教材和辭書在定義教育時，並未全面地、正面地闡述教育到底是一什麼樣的活動（“種差”是什麼和“鄰近的屬”是什麼），而是急速地轉向廣、狹兩義教育的分析和界定，試圖以此外延的角度解決教育的定義問題。

那麼，廣、狹兩義教育又是怎麼被界定的呢？

就廣義教育，各教育學教材和辭書在定義的邏輯模式方面，有選擇“功用”型模式的，也有選擇“發生——功用”型模式的。屬前者的如“從廣義上說，凡是增進人們的知識和技能，影響人們的思想品德的活動，都是教育”【6】以及“廣義的教育凡指增進個體身心發展的一切活動”【7】，屬後者的如“廣義地說：凡是有目的地增進人的知識技能，影響人的思想品德的活動，都屬於教育的範圍”【8】以及“在社會生活中，凡是自覺地，有目的地影響人的發展的活動，都屬於教育。這是廣義教育的概念”【9】。從這四個定義看，各定義在廣義教育的發生狀況和功用上還存在一定的分歧，主要表現在廣義教育是否是“有目的”的以及是否影響人的體質與智力等方面。

關於狹義教育，各教育學教材和辭書在定義模式上，普通選擇的是“發生——功用”型模式，而非“功用”型模式。各定義都普遍地肯定了狹義教育是“有目的”和“有計劃”的。當然，就狹義教育到底指代什麼，各定義也存在著或大或小的分歧。

分歧之一：有些定義認為狹義教育就是學校教育，有些定義則認為狹義教育不僅僅指學校教育。前者如“狹義的教育是指社會經由學校對受教育者的身心施加的一種有目的、有計劃、有組織的影響，以便使受教育者發生預期變化的活動。狹義的教育，也即學校教育，也即學校教育。”【10】後者如“狹義教育，主要指學校教育，其涵義是教育者根據一定社會（或階級）的要求，有目的、有計劃、有組織地對受教育者的身心施加影響，把他們培養成一定社會（或階級）所需要的人的活動。”【11】

分歧之二：有些定義將狹義教育的對象限定為“受教育者”，而有些定義則限定為“年輕一代”或“新生一代”。前者如“（狹義教育，是教育者按一定社會（或階級）的要求，根據人身心發展的規律，有目的、有計劃、有組織地對受教育者的身心施加系統的影響，以便使受教育者成為一定社會（或階級）所需要的人的活動。”【12】後者如“狹義教育是指教育通過學校對年輕一代進行的有目的、有計劃、有組織影響活動。”【13】將教育的對象限定為“年輕一代”，類似於教育社會學創始人埃米爾·涂爾干，Emile Durkheim, 1858-1917年）為教育所下的定義，即“教育是年長的幾代人對社會生活方面尚未成熟的幾代人所施加的影響”。【14】

此外，有定義還認為狹義教育“有時”是指“思想品德教育”。【15】

二、教育定義存在的主要問題

前文提及，不少教育學教材和辭書對教育的定義是欠科學的。從邏輯學角度看，存在的問題主要有以下幾方面。

首先，某些定義存在同語反復傾向。

給概念下定義有一基本原則就是不能同語反復。同語反復指定義項直接包含被定義概念，或定義項所使用的概念只是與被定義概念存在語言表述上的不同。而無實際意思上的區別。【16】這就是說，定義教育時，教育率先是一不明確部份，若定義項中直接或間接地包含了它，就是以一不明確部份定義不明確部份，結果還是不明確，進而無法揭示被定義概念的特有屬性。比如“（教育）是按照一定的目的要求，對受教育者的德育、智育、體育諸方面施以影響的一種有計劃的活動”【17】這一定義，就存在著同語反復傾向。因為：該定義的定義項中的“德育”、“智育”和“體育”在原文獻中又同時被分別界定為“向學生進行政治思想和道德品質的教育”、“向學生傳授知識、技能，發展認識能力的教育”和“向學生進行鍛煉身體、增強體質的教育”。【18】於是，按此思路，教育定義實際上變為：教育是向受教育者的教育（德育、智育、體育諸方面）施以影響的一種有計劃的活動。

其次，某些定義的語言表述，並非清楚明確。

定義項語言明確和簡潔，是確保定義揭示概念對象特有屬性所必需的。若定義項語言表述不清楚，或包含了意義不明確的概念，則定義便難以甚至根本無法揭示概念對象的特有屬性。就本文所涉及的教育學教材和辭書來說，它們在定義教育時常使用“教育者”概念，然而，“教育者”到底指什麼——是教師，還是教育目的、方針和教科書的創制者，或是教育活動的行政管理者，或是這四方面人員的總體，不少教材和辭書並未作出直接的明確的說明。

再次，某些定義的外延過寬或過窄。

在某種程度上，教育定義就是對“鄰近的屬”進行限制的過程。但是，如果限制不當，便會造成教育的外延過寬或過窄。如“（教育）是根據一定社會的要求，由教育者向受教育者有目的、有計劃、有系統、有組織地傳授社會經驗，施加影響，以便把受教

育者培養成一定社會所需要的人，來為社會服務的活動。”【19】這一定義，通過多次限制尤其是“有目的、有計劃、有系統、有組織”之類的限制，使教育概念似乎僅僅指正規教育或學校教育，從而排斥了非正規教育或某些非學校教育，終使教育概念的外延變得過窄。

最後，大多數教育定義忽視了教育的負功能。

定義有一原則。就是必須反映概念對象的客觀實際狀況，包括概念對象正、負兩方面的功用（功能）。然而，近十幾年來大陸出版的大多數教材和辭書，對教育的定義雖選用了“功用”型定義模式或“發生——功用”型定義模式，但在教育具有什麼樣的功用（功能）上，卻往往只概括或表述了教育的正功能，如“增進人們的知識和技能”、“發展智力和體力”以及“養成社會所需的思想品德”等，忽視了教育的負功能，即教育尤其病態的教育制度、教育行為對社會整體系統、其它社會子系統以及人的全面發展等所產生的破壞或阻礙作用。事實上，教育既有正功能又有負功能，忽視負功能的教育定義無疑會導致教育定義走向片面性，造成教育內涵的缺失。當然，教育有負功能雖是一種早已存在的客觀事實，但教育的負功能的表現及其運作過程，本身又是一個值得教育學界大力探究的新課題。

注釋：

- 【1】上海師大《教育學》編寫組：《教育學》，人民教育出版社1979年5月版，第一頁。
- 【2】孫喜亭等：《教育學》（修訂本），北京師範大學1988年12月版，第34頁。
- 【3】張煥庭主編：《教育辭典》江蘇教育出版社1989年5月版，第747頁。
- 【4】【17】《辭海·教育、心理分冊》，上海辭書出版社1980年3月版，第1頁。
- 【5】睢文龍等主編：《教育學》人民教育出版社1988年11月版，第12頁。
- 【6】《中國大百科全書·教育卷》，中國大百科全書出版社1985年8月版，第5頁。
- 【7】湖南師大《教育學》編寫組：《教育學》，中南工業大學出版社1986年4月版，第1頁。
- 【8】吳亞君等：《教育學簡編》，教育科學出版社1983年5月版，第1頁。
- 【9】【15】謝景隆主編：《普通教育學》，陝西人民教育出版社1987年4月版，第94頁。
- 【10】南京師大教育系《教育學》編寫組：《教育學》，人民教育出版社1984年8月版，第1頁。
- 【11】同【6】。類似的觀點亦見於魯潔主編的《教育學》（河南大學出版社1990年10月第二版）。
- 【12】陳元暉主編：《教育與心理辭典》，福建教育出版社1988年8月版，第257頁。
- 【13】衛景福等：《教師百科辭典》，社會科學文獻出版社1987年7月版，第312頁。
- 【14】埃米爾·涂爾干著、張人杰譯：《教育及其性質與作用》，載張人杰主編：《國外教育社會學基本文選》，華東師範大學出版社1989年版。
- 【16】參見陳孟麟主編：《邏輯學》，陝西人民出版社1985年3月版，第38頁。
- 【18】同【4】，第2頁。
- 【19】羅正華主編：《教育學》，東北師範大學出版社1986年12月版，第25頁。