

教育起源于劳动不能否定

赵一民 于述圣

一、教育起源说种种

在古代,人们曾对教育起源做过最省力的神学解释。十九世纪七十年代以后,资产阶级的哲学家和教育家们,便根据生物进化论来论证教育起源问题。他们虽各自从不同的角度追溯教育起源,但由于都是以庸俗进化论为哲学基础的,所以不能从根本上解决教育起源问题。

二十世纪五十年代以来,苏联教育科学界根据恩格斯劳动创造了人本身的理论,提出了教育起源于劳动的学说(简称劳动说)。它的功绩在于论证了教育是人类特有的精神活动,是一种社会现象,并对上述两种理论进行了一定的批判。但是,存在着简单化和公式化的问题。我国学术界有的观点对劳动说提出疑问,认为“教育只能起源于适应和满足人类社会生活和自身发展的需要。”提出了需要说。需要说有其积极意义,它提示我们在教育起源的问题上必须具体问题具体分析,不能以偏概全,也不能公式化、简单化。但是,教育是否“只能来源于适应和满足人类社会生活和自身发展的需要”呢?该观点曾引用马克思、恩格斯在《德意志意识形态》中的两段话作为立论根据。其实,马克思恩格斯明确指的是,人类与动物区别开来的第一个历史活动,在于他们能够制造工具开始生产自己所必须的生活资料,人的需要是在劳动中产生的。虽然社会生产和社会生活以及人自身的发展都需要教育,但不可把教育的起源归结为它的需要。因为需要是一种意识形态,是社会存在的反映,任何需要都是由社会产生的,所以它自身不能产生教育。如果离开了人类社会,单纯从吃、喝、住的需要考虑教育起源,将走得更远,因为这些需要是人与动物所共有的。

有的观点认为:教育起源于老一辈古猿为了维持自己的类存在,将自己固有的求生技能传授给新一代古猿的行为。这一行为在劳动的作用下发生了质变。该观点虽力图把教育起源和人类起源联系起来,但却抹煞了教育起源与人类起源的本质区别,陷入了生物说。从古猿到人的转变,是生物发展史渐进过程的中断。古猿一旦升华为人就失去了自己的质,形成了人类有别于古猿的质的规定性。如果否认这一点,就必然混淆两者的根本区别,很难揭示教育起源的实质。该观点本想折衷“生物说”与“劳动说”之间的矛盾,以便从中找出最佳方案,结果却走上了基本肯定“生物说”、基本否定“劳动说”的错误道路,从而回到了“生物说”。

诚然,人是自然与社会的统一体。但在这个统一体中,人通过劳动改造了自己的自然属性,成为“万物之灵”。人与自然的关系包括两个方面:一方面人是属于自然界的,另一方面人是自然界的统治者,而后者才是人的本质性的规定。因此,研究教育起源,不能溯源于古猿,只能从人类特有的本质活动中寻找。

二、教育起源于劳动的命题应当肯定

恩格斯的《劳动在从猿到人的转变过程中的作用》一文问世已经一个多世纪了。恩格斯将人类的起源划分为三个阶段：“攀树的猿群”（人类之前身）；“正在形成中的人”（从猿到人的转变过程）；“完全形成的人”（猿已转化为人）。

与“萌芽中的劳动”相适应并以它为基础，同时发生的是古猿的本质的不断转化、思维和语言的萌芽、以及由此而带来的教育的萌芽。因为不是其它生物的简单的本能活动，使用工具的活动迫切需要知觉的融合，这实际上意味着对自己动作的自觉意识的萌芽，开始对自己的“劳动”有了原始的表象以至记忆。这种“意识”活动为以后制造工具提供了主观方面的前提，即为提供目的表象——工具的形象观念——准备了条件。它已经不仅以自己的天然器官与取食御敌发生直接的联系，而且通过工具与取食御敌发生间接联系。这个时候，已经有了思维的萌芽。

通过这种以工具为中介的萌芽中的劳动活动，现实世界多种多样的物质属性日益被揭示出来，成为其它生物族类所不能获得的“超生物经验”。我们都知道，从猿到人的过渡经过了几百万年的时间，其间不仅包括“过渡间生物”的体质的不断完善和发展，而且还包括在这种使用工具的过程中所产生的点滴经验的积累和传递。如果没有这个过程，制造工具的劳动的出现和人类社会的产生，是不可思议的。所以说，此时已有了教育的萌芽。工具的使用总是由个体不断发明开始的，然后才在群体中传播开来，因而这种“经验”相对于其它个体来说就成为“间接经验”了。考古学家和人类学家对腊玛古猿头骨化石的分析表明，其语言中枢还很不发达。由此可以断定，当时可能还没有出现语言，其“经验”是以技能和表象的形式存在着的。但表象是不能传递的，它只是群体或个体的活动在头脑中的反映，为使技能保存、熟悉并传递下去，必须经过模仿的形式。所以，教育的萌芽是以萌芽中的劳动和萌芽中的思维为基础。

制造工具的劳动比起使用天然工具的本能劳动形式，具有更大的间接性，因为制造工具的艰苦过程并不能使人们从中直接得到某种实际报偿，它只是更间接地与取食御敌发生联系，人们之所以能够克服其中的艰辛劳苦而从事劳作，这证明人类已有了自觉的目的意识。此外，人们在制造工具时，总是从取食御敌的实际效果出发，对所制造的工具有实际效果有一定预测，当这种预测同实际相符合时，人类不仅产生了意识思维，而且也获得了一定的生产经验，对某些自然规律的理解。这种随着制造工具产生的具有个别性、直观性、实效性的思维活动。随着思维的出现，语言也产生了，并为思维的发展奠定了基础。目的性的意识也是人与猿的区别之一，正是在这个意义上马克思恩格斯说：“人和绵羊不同的地方只是在：意识代替了他的本能，或说他的本能是被意识到了的本能。”（《马克思恩格斯全集》第3卷第35页）人终于从具有“社会本能”的猿群中脱颖而出，成了最社会化的动物。这样，劳动、工具、人、思维、语言和社会同步产生了。人类从此开始了自己的长征，谱写着自己的历史。

正是在这一“人与猿相揖别”的临界点之后，出现了制造工具和使用工具的教育活动，成为人与人之间的最初交往之一。它既是社会的产物，又是组织和维系社会生活的手段。工具、人、思维、语言和社会虽是同步产生，但都是以劳动为主导的。我们不仅可以说劳动创造了人，劳动创造了社会，而且还可以说劳动创造了教育。因此，劳动先于教育，教育起源

于劳动的命题应当肯定。因为教育与劳动直接相联系，所以它的产生先于文学、艺术和宗教等。这些东西产生后，也成了教育的内容。

在人类社会的初期，物质生产和人类自身生产的产品，自然为社会所有，而精神生产的产品却归属于个人，它会随着个人的死亡而消失。人们只有通过精神再生的手段，才能把个人的精神产品转化为社会的、历史的精神财富，汇集为智慧的海洋、认识的长河，普遍而永恒地保留下来。这种汇集的手段，就是教育。教育的本质，就是精神的再生产，它使人类精神不死。这正是教育的社会和历史作用，也是教育的基本功能和价值。

作为社会现象的教育，其原始阶段是在物质生产、人类自身生产、精神生产和社会生活中自然而然产生的，所以叫自然形态的教育，它尚未取得独立形态。当时“观念、思维、精神交往在这里还是人们物质关系的直接产物。”（《马克思恩格斯全集》第3卷第29页）教育是人类最初的“精神交往”，这时精神再生产和精神生产一样，都寓于三种生产和社会生活之中。自然形态教育与学校教育虽同是教育，却具有以下特征：其一，没有专职的教师和专门从事学习的学生，以能者为师，不能者为徒；其二，没有特设的教育场所和特有的组织形式，社会即学校，社会就是大课堂；其三，没有单独的教育过程和独立的外观，边干边学，教学做合一；其四，没有文字和固定的教科书，教育即生产，教育即生活。它虽是简单的，甚至是幼稚可笑的，但毕竟是教育的起点，并曾在人类摇篮时期积极地推动了社会的发展，我们研究教育史应该从这里开始。

现在，阐述教育起源的论文和专著，一般只提到：“人们意识到把生产经验、技能及生活习惯教育给下一代的必要性，这就是教育的起源。”这一概括是极不全面的，甚至是错误的，它不能帮助我们正确解决教育起源问题。其根本原因在于人们对于教育的概念和职能不甚清楚。其实，教育史有两个研究对象，探讨教育起源时是以广义的自然形态教育为对象，探讨教育起源时是以广义的自然形态教育为对象，学校教育产生后，则是以狭义教育为对象。原来的广义教育成为社会教育，被排除在普通教育科学之外。有些同志未深究这一变化，以学校教育的概念解释教育起源，必然错上加错。

必须指出，不论广义教育，还是狭义教育，都有两种职能：其一，横向传授，即三种生产和生活的承担者之间的相互教育，教育者给受教育者以间接经验。它在不同个体之间进行广泛的交流和传播，使个人的精神财富为集体所共享，变成了社会的精神财富，形成了人类智慧的海洋，这对征服自然、改造社会起了巨大作用。这就是教育的社会职能。其二，纵向传递，即老一代将自己的、前人和别人的生产生活知识、经验、技能和技巧传递给下一代，使新生一代能在最短时间内迅速地掌握人类经验，站在前人的肩上继续攀登，一代胜过一代，形成一个无限远的接力长跑，汇成一条永远奔腾不息的智慧长河。这又是教育的历史职能。

从教育史上看，横向传授是教育的起点。正因如此，我国古籍中有关这方面的材料很多。如：“燧人氏教人钻燧取火”，“教人熟食”。“伏羲氏教民以猎”，“教民作八卦”。“神农氏教民农作”，“教民耕其德”，“相土地之宜”，“养人利牲”，“上古皆穴居，有圣人教民巢居，号大巢氏”，等等。这些神话传说，虽系古人对先民精英人物丰功伟绩的朦胧追记，但本质地反映这段真实历史。人类以教育为手段，把个别先进人物的直接经验转化为社会群体的间接经验。这些间接经验一旦掌握了群众，就转化为战天斗地的物质力量，

使人从茹毛饮血，洞处穴居等动物式的生活中解放出来。可以设想，如果没有教育，人类将永远处于穴居野人的时代，甚至会惨遭种族泯灭之厄运。

这些传说是记载着社会生产力和自然形态教育发展的里程碑，是教育史前史的珍贵资料。燧人、伏羲、神农、大巢这些象征式的代表人物，不仅是中国科学史上的伟大发明家，而且也是那个时代的伟大教育家。古人把它们誉为“圣人”是有一定道理的。我们只有“慎终追远”，珍惜这段历史，才能正确认识教育起源问题。

教育的横向传递和纵向传递的两种职能，都是永恒的。一般说来，自学校教育产生后，横向传授的成人教育，以社会教育的形式保存下来，学校教育是纵向传递的主要阵地。但是，随着社会生产力的提高，成为教育也会发展为学校教育，如中国古代的冬学、夜学以及现代各种类型的成人学校。一些资本主义国家里还将其制度化，形成了“终生教育”，“回归教育”等新形式。据估计现代人一生需要经过三、四次“回归教育”，才能适应“超工业时代”的需要。社会愈发展，对物质文明和精神文明要求愈高，两种教育愈需要普及和提高。因此，忽视教育的横向传递，对当代教育理论和实践也是不利的。

社会是一个庞大的、特殊的有机体，它依靠三种生产的新陈代谢朝气蓬勃地加速运动着。教育既是三种生产和社会存在的反映，又是三种生产到再生产，社会改革到再改革的中介，没有教育这个中间环节，整个社会就失去了生机。而且，社会愈发展就愈需要教育的普及和提高。马克思在资本主义生产方式确立后就指出：“第一次把物质生产过程变成科学在生产中的运用”（马克思：《机器、自然力和科学的运用》第212页）。在发达的资本主义国家里，已不把教育看作消费部门，而是把它当成一项智力投资，要求教育走在前列带动物质生产和社会的发展，社会生产力只有借助于科学才能有新的发明创造。这一切已充分表明社会有机体的运动模式，将由以物质生产再生产为主导转化为以精神生产再生产为主导。到了共产主义社会高级阶段，这一转化就彻底完成，三种生产都会“变成科学在生产中的应用”，正如倍倍尔所说：“在新的社会，什么问题都不存在。人类不断的进步及纯真的科学就是它的旗帜。”（倍倍尔：《妇女与社会主义》第403页）到那时，人类才能完全自觉地自己创造自己的历史，实现了从必然王国到自由王国的飞跃，科学技术成为推动历史发展的火车头，教育的地位和作用将超过以往任何时期。

（上接118页）

无不审慎地经过这样一个必经阶段。

第四，可采用其他现代化的技术手段。等等。采用上述方法时，或单项，或数项综合，均需从实际出发，视具体情况而定。

分析的主体——人的一切活动都必须受到社会关系的制约和主观因素的制约。现实生活中我们有时会遇到这种情形：对同一事物的同一调查研究结果，有人认为可信、有价值；有人则认为不可信、无价值。究其原因，不外乎以下两个方面。对调查研究结果的信度与价值的分析和认识，人们总是要受到实践条件、科学技术水平、思想水平等条件的制约，这也就是我们常说的历史局限性；对某一社会成员来说，他对调查研究结果信度与价值的认识，除了受到历史条件的制约外，还要受到立场、观点、文化业务素质、心理结构和自身利益等主观因素的制约。我们把社会主义精神文明建设的根本任务确定为提高全民族的思想道德素质和科学文化素质，这就拓宽了调查研究的领域，抓住了发展社会生产力的关键。