

论教育民生的精神向度和取径

阮成武¹, 徐雪莲^{1, 2}

(1. 安徽师范大学教育科学学院, 安徽 芜湖 241000; 2. 蚌埠学院文学与教育学院, 安徽 蚌埠 233000)

摘要: 人的本质是自然属性、社会属性与精神属性的统一, 精神属性是人的本质的最高属性。人的精神生活及精神属性是人在从事现实生活活动的历史过程中产生的。精神生活不仅是教育民生的重要旨趣, 也是教育民生的必取之径。教育民生的精神取径包括: 厚植人民群众的教育获得感与公平感; 凸显教育目标和内容的人文性与整全性; 增强教育过程的包容性与生活性。

关键词: 教育民生; 精神向度; 精神取径

中图分类号: G40-053

文献标识码: A

文章编号: 1671-6124(2018)03-0048-06

目前学术界关于教育民生的理论研究, 主要聚焦于教育权利保障、机会获得、资源配置等物质向度及其制度安排, 而缺乏对教育民生的精神向度的观照。然而, 教育的终极目的是使人的精神得到解放和心灵获得自由。反观当下教育民生问题及人民群众面临的教育民生压力, 突出表现为教育的获得感不足进而产生一种相对被剥夺感和不公平感, 以及教育功利化导致教育目标、内容、过程及评价的应试倾向, 学生课业负担和心理压力沉重, 教育生活沉郁乏味, 缺少必要的休闲及行为选择的自主性与自由度, 等等。因此, 突破现有教育民生论的视阈局限, 对教育民生的精神向度和取径进行深入研究与探索, 无疑会丰富教育民生的理论内涵, 为加强教育民生建设、增进教育对美好生活的贡献度提供理论借鉴。

一、人的精神属性与民生的精神内涵

1. 精神属性是人的本质的最高属性

人的本质是由自然属性、社会属性和精神属性组成, 精神属性是人的本质的最高属性。精神是指人的意识、思维活动和一般的心理状态。人和动物最大的区别就是人有丰富的精神世界和精神生活。

马克思指出“只有精神才是人的真正的本质, 没有精神生活, 人的存在就变得毫无意义, 成了单纯的物的存在。”^[1] 精神生活比物质生活更能标志着人的存在, 人的本质是由人的精神生活建构生成的。人通过长期的物质生活实践, 产生了精神活动和人的精神世界, 再通过精神活动逐步摆脱愚昧, 进入文明、进步、繁荣的现代社会。人的精神包括思想、情感、意识、价值观、性格、气质、爱好等, 人的精神指引着人的奋斗目标并充盈着人的生活。人类的政治、哲学、艺术、宗教等都是人类精神的结晶。弗兰克尔指出“生命不能从其自身的延续中得到意义, 而只能从非生物学的参照中获得意义: 从智能、审美、道德等事物中。这些参照系代表着对生命的超越。”^[2] 这里所说的智能、审美、道德, 都属于人的精神范畴。我国学者李向民认为“物质是财富之母, 精神是财富之父。”^[3] 人不仅有精神需求, 更要有精神追求和精神生活。高尚远大的理想、勤奋踏实的作风、不畏艰险的胆略, 才是人生中最可宝贵的精神。人有了物质才能生存, 有了精神才谈得上生活。单纯追求物质而忽视精神追求的人, 只能说是活着, 而谈不上真正的生活。一个人精神追求的目标越高, 他的才能才会发挥得越充分, 对社会的贡献也就

收稿日期: 2018-01-15

基金项目: 国家社会科学基金教育学一般课题“教育民生保障机制及压力纾解路径研究”[BFA140043]

作者简介: 阮成武, 安徽师范大学教育科学学院教授, 博士生导师;

徐雪莲, 安徽师范大学教育科学学院博士研究生, 蚌埠学院文学与教育学院讲师。

越大。

2. 精神生活是民生的重要内涵

传统意义的民生,一般有几层含义:一是民众的生存、生计、生活;二是人的本性。《书·君陈》:“惟民生厚,因物有迁。”孔传“言人之自然之性敦厚。”三是人生。《楚辞·离骚》中提到“民生各有所乐兮,余独好修以为常。”到了近代,孙中山对民生有了更深的认识和更高的建树。他在突出教育的民生功能的同时,十分注重“内求于心”的价值功能,提倡培养“新民”,提高人的道德和培养新的人格。“今民国既已完成,国民之希望甚大,然最要者为人格,我中国人民受专制者已数千年……今日欲回复其人格,第一须从教育始。”^[4]进入当代,党和国家在继承中国传统民生思想的基础上不仅更加重视民生建设,还创新了民生理论。例如把“为人民服务”“以人为本”“执政为民”作为党的根本宗旨,把物质文明和精神文明建设作为奋斗目标,并将精神生活的重要性提高到了战略的高度。邓小平指出:“物质文明和精神文明要两手抓,两手都要硬。”“物质贫乏不是社会主义,精神空虚也不是社会主义。”^[5]中共中央《关于深化文化体制改革推动社会主义文化大发展大繁荣若干重大问题的决定》中明确指出“全面建成惠及十几亿人口的更高水平的小康社会,既要让人民过上殷实富足的物质生活,又要让人民享有健康丰富的文化生活,更好地满足人民精神需求,丰富人民精神世界、增强人民精神力量。”十八大以来,以习近平同志为核心的党中央强调:“人民对美好生活的向往,就是党的奋斗目标。”^[6]这里的“美好生活”不仅仅包含更好的教育、更稳定的工作、更满意的收入、更可靠的社会保障、更高水平的医疗卫生服务、更舒适的居住条件、更优美的环境,也包括更丰富的精神文化生活^[7]。

3. 精神生活产生于人的现实生活过程

人的精神生活及精神属性不是抽象的、绝对的,而是与人们的物质活动、物质交往及现实生活交织在一起的,是现实的人在从事现实生活活动的历史过程中产生的。马克思指出“我们的出发点是从从事实际活动的人,而且从他们的现实生活过程中还可以描绘出这一生活过程在意识形态上的反射和反响的发展。甚至人们头脑中的模糊幻象也是他们可以通过经验来确认的、与物质前提相联系的物质生活过程的必然升华物。道德、宗教、形而上学和其他意识形态,以及与它们相适应的意识形态便不再保留独立性的外观了。它们没有历史,没有发展,而发展着自己的物质生产和物质交往的人们,在改变自

己的这个现实的同时也改变着自己的思维和思维的产物。不是意识决定生活,而是生活决定意识。”^[8]马克思进一步指出“但是这种意识并非一开始就是‘纯粹的’意识。‘精神’从一开始就很倒霉,受到物质的‘纠缠’。”“意识一开始就是社会的产物。”^[8]人的精神活动和物质活动、享受和劳动、生产和消费之间发生的矛盾,根源在于分工。具体言之,分工使精神活动和物质活动、享受和劳动、生产和消费由不同的个人来分担,由此带来劳动及其产品分配的不平等,进一步产生了所有制及其所带来的单个人的利益、单个家庭的利益与所有相互交往的个人的共同利益之间的矛盾,反映到人们的观念、立场等精神世界之中;相反,个人在精神上的现实丰富性完全取决于他的现实关系的丰富性。因此,精神层面的民生改善,应当充分发挥国家职能,通过改变和完善所有制进而消除分工带来的社会阶层、城乡、地区之间的利益矛盾和差距,消灭异化,实现个人的自由而全面发展。

二、教育民生的精神向度及其内涵

1. 民生的本质内涵规定了教育民生的精神取向

近代以来,从培根强调知识或感觉来源于实验的经验主义开始,经过提倡人应该成为理性动物的夸美纽斯,到主张教育目的是为资产阶级培养绅士的洛克和倡导科学教育的斯宾塞的演绎,现代教育更加注重人的物质生活需要,强调知识和教育对于生活的适应和改造的重要性,于是工具理性取代了价值理性。虽然这是一种历史的进步,但功利主义和经济主义掩盖人的生命本原价值,教育沦为个体谋取社会资本的工具,人们成为自己欲望的奴隶。刘铁芳指出,这种“弥漫着浓郁的功利主义倾向的教育,最终导致精致利己主义症候的产生。”^[9]在这种教育下,人性的虚荣、贪婪暴露无遗,精神危机此起彼伏。现实生活中,随着经济的快速发展,中国的富裕阶层甚至已经超越西方中产阶级的物质水平,但并没有带来精神上的丰富与充盈。无论是生活在大都市,还是生活在偏远地区,越来越多的人经常会产生“人活着究竟是为了什么”的疑惑。诚如前文所述,民生既具有物质层面也具有精神层面,民生的本质内涵规定了教育民生的精神取向,教育民生的应有目标和历史任务是为人的全面发展提供保障,而失去了精神发展的人只能成为生存意义上的“单面人”。找回人类失去的灵魂和精神家园,已成为教育民生急需回应的重要问题。“现代教育的重建,需要重新唤起现代人对美好生活的关切……超越平等诉

求与权利意识的扩展,在维护个体现代价值的正当性的同时,提升人性的境界。”^[10]教育民生既要发挥教育对人民物质生活的改善功能,又要承担改善和丰富精神生活的职责,这是教育民生的发展目标,也是对教育民生的精神向度的把握。

2. 精神生活是教育民生的重要目标

精神生活是指人们在社会实践过程中产生的心理体验和对现实世界的思考与想象,既指人的思想活动状态,也指创造、传递和体验精神价值的活动,是人的生活、生命亦即民生的重要层面。改革开放以来,我国在教育方面取得世人瞩目的成就。普及九年义务教育,大力发展高等教育,为广大人民群众提供受教育机会,办学形式灵活多样,办学条件日益完善,办学规模空前扩大,但是教育发展所伴生的问题也不容忽视。最突出的问题是重视教育的功利价值而轻视教育的人文价值,重视教育与经济的联系、与物质利益的联系,而轻视对人自身的生命关怀。“在精神生活中,不仅仅是人的物质生活获得了真正属于它的生命根基,更重要的是人的精神也获得了真正属于它的自由天地,人在自己的精神家园中孕育了自己的精神情感和生命的激情,形成了自己丰富的精神生命和生命价值,使人能够对更高的生命境界与生活状态有所追求。”^[11]由此可见,精神生活把人引向实现生命价值的自由境界,是人的发展的助推器。精神生活应成为教育民生关注的重点,教育民生理应包含对人的精神生活的观照。一味强调教育的经费投入、教育资源配置的均衡与共享,一味关注学生接受教育的权利、过程和结果公平,一味关注学生谋求生活的技能、方法和物质生活的保障,会导致教育民生走向片面与狭隘。朱自清先生早就指出“太注重学业而忽视了做人的教育,便成了跛的教育。跛的教育,注定无法远行。”^[12]联合国教科文组织在其最新报告《反思教育——向“全球共同利益”的理念转变》中,从人文主义发展观出发,指出:“在教育和学习方面,这就意味着超越狭隘的功利主义和经济主义,将人类生存的多方面融合起来。……为所有人提供发挥自身潜质的可能性,过上有尊严的生活。”^[13]“维护和增强个人在其他人和自然面前的尊严、能力和福祉,应是21世纪教育的根本宗旨。”^[13]可见,精神生活不能被忽视和轻视,而应成为教育民生建设的重要目标。

3. 精神生活是教育民生的重要向度

教育民生只有转化为具体的政策和实践,才具有现实意义。目前关于教育民生论更多地聚焦于教育民生的基础性层面,关注教育对于人的物质生活

需求和学生的受教育权利以及教育公平的实现。谭维智认为,教育不仅是维系国家存在的需要,还是维持社会继续存在的需要,更进一步地,教育是社会发 展、社会改造的需要。教育民生通过对公平的追求实现个人利益和国家利益的统一^[14]。李金奇认为,优化资源配置、提高教育质量,促进教育均衡发展成为教育民生论最重要的实践课题^[15]。张学文认为,教育作为民生,“必须从社会层面着眼,即成功的教育改革要着眼于普通民众的基本生存和生活状态,着眼于普通民众的基本发展机会、基本发展能力和基本权益保护的状况。……真正把人民群众或普通民众的切身利益作为理解和解决一般与重大教育问题的出发点和落脚点,这才是今后科学有序地推进教育政策制定、修改、实施的基本宗旨和实践准则”^[16]。这些研究均未指涉教育民生的另一个重要向度——教育对于人的精神生活的功能。具言之,教育民生涵摄物质生活、制度生活和精神生活三个价值向度。首先,物质生活是人类得以存在的基础,也是教育发展的基础性条件,因此教育民生最基本的价值向度是关心人民群众的现实利益诉求。其次,教育民生对制度有着天然的依赖关系,没有制度的介入,教育民生问题便不可能从根本上得到解决。公共教育政策与教育法规是国家及政府为人人享受公平而有质量的教育提供的制度保障。再次,精神生活是一种内在超越性的生存方式,对于人的自由而全面发展起内因作用,并对物质生活和制度生活起价值作用。诚然,“教育的经济功能无疑是重要的,但我们必须超越单纯的功利主义观点以及以众多国际发展讨论体现出的人力资本观念。教育关系到获取技能,还涉及尊重生命和人格尊严的价值观,而这是在多样化世界中实现社会和谐的必要条件”^[17]。“人们需要更多机会过上有意义的生活,享有平等的尊严,而教育对于扩大这种机会的能力至关重要。”^[17]当中国经济社会发展到足以实现教育大众化和普及化之际,我们应该把教育民生提高到一个新的高度,既满足人的物质需求,又要满足人的精神需求,致力于满足人民对美好生活的需要。

三、教育民生建设的精神取径

精神生活不仅是教育民生的重要向度,也是教育民生建设的必取之径。目前教育民生在加强经费保障、资源配置以及教育公平的制度建设等方面已取得重大进展。随着教育民生的精神向度及其内涵的确立,教育民生亟须在精神取径上拓展新的建设思路与空间。

1. 厚植人民群众的教育获得感与公平感

近年来,随着教育优先发展战略和促进公平等国家基本教育政策的实施,人民群众在教育权利实现、教育机会和资源获得方面有了很大进步,教育公平取得重要进展。然而,作为一种精神体验和感受,人民群众的教育获得感和公平感还存在很大差距,相反,教育的相对被剥夺感和不公平感难以消解,在很多群体和领域还相当强烈。这不仅成为教育民生的一块短板,也是引起新的教育民生问题和加大教育民生压力的内在动因。诚然,教育获得感和公平感是建立在教育获得和教育公平的实践及实现程度基础上的,具有客观性,但它们又建基于特定的教育利益关系之上,随着教育利益关系的改变必然导致不同教育利益主体的心理感受与体验的变化与失衡,因而又具有主观性,由此产生失去感、失落感和相对被剥夺感、不公平感。就教育获得感而言,其不仅是对于“绝对获得”的感觉,还由“相对获得感”所决定,如发展不均衡、改革红利分配不公、弱势群体不断被边缘化所导致的“失去感”^[18]。就教育公平感而言,“传统的重硬件的‘输血型’公平路径忽略了对人的主观感受的考量,人们自然而然地把客观条件的满足作为公平追求的终极目标。因此,当客观条件具备后,人们发现新的问题又产生了,即客观条件的公平未必就意味着主观公平感受的获得”^[19]。按照马克思关于个人在精神上的现实丰富性完全取决于他的现实关系的丰富性的观点,增强人民群众的教育获得感和公平感,需要从客观和主观同时着力。

一方面,要在现行所有制下进一步扩大教育的开放度,改变现行教育财政制度、入学制度、考试招生制度以及户籍制度、收入分配制度、住房制度、就业制度等对教育获得和教育公平的体制机制性羁绊,落实《教育法》所确立的“公民不分民族、种族、性别、职业、财产状况、宗教信仰等,依法享有平等的受教育机会”,形成以公民权利为本的教育获得和教育公平保障机制,促进受教育者的家庭资本均衡,为增强教育获得感和公平感提供物质和制度保障。另一方面,推动教育改革举措的“自上而下”与“自下而上”结合与互动,促进人民群众对教育决策过程、教育问题讨论的参与,扩大教育改革的社会合作意识和心理共识,确立与现阶段相适应的教育公平观,引导不同教育利益群体主动进行社会心理调适,改变教育发展方式,促进教育供给侧改革,注重从“现实的人”出发,研究不同群体的教育利益需求和教育民生压力源,纾解其面临的相对被剥夺感和心理压

力,建立和完善教育机会共享机制。

2. 凸显教育目标和内容的人文性与整全性

为迎接新世纪挑战,联合国教科文组织在《教育——财富蕴藏其中》指出:教育不再是达到掌握某些技能、获得各种能力和实现经济目的一种手段,而是实现个人的全面发展——学会认知、学会做事、学会共同生活、学会生存。“教育的基本作用,似乎比任何时候都更在于保证人人享有他们自己充分发挥自己才能和尽可能牢固掌握自己命运而需要的思想、判断、感情和想象方面的自由。”“教育应当促进每个人的全面发展,即身心、智力、敏感性、审美意识、个人责任感、精神价值等方面的发展。”^[17]

二是闲暇教育(又称休闲教育)。闲暇教育旨在改善与提高人们的精神生活品质,顺应了教育民生的本真意义。陈建华认为“通过休闲教育,传授人们利用闲暇时间的知识和技能;在闲暇时间内,个体通过教育活动,学习如何理解休闲的相对自由,学习如何进行休闲的判断和抉择。”^[21]在我国当下,一年中的周末、节假日加起来共有110天左右,接近全年天数的三分之一。在农村,由于农业机械化,全年中一多半的时间都是闲暇时间。大中小学校学生除了周末、法定节日以外,还拥有寒暑两个长假。另外,数以千万计的退休人员、失业、待业人员等,他们的生活基本都是在闲暇中度过。由于缺少正确的引导或者本身没有足够的享受闲暇的能力,很多人不仅没有感受到闲暇时间的幸福,反而把闲暇当成一种负担,只能靠打麻将、晒太阳、打游戏、上网等来打发时光。积极的闲暇生活有利于增长人的见识,提高人的思想道德水平,既愉悦身心,又能促进人的全面发展;而消极的闲暇生活不但使人感到空虚和无聊,而且使人精神颓废。为了提升人们闲暇生活的质量和充盈人们的精神生活,

引力,难以形成职业自尊感和自豪感,同时又承受着社会的过高期望,以及由此带来的各种不公正批评所产生的孤独感和失望感。因此,教育民生建设的精神取径,应当关怀广大教师的精神生活,深入各类学校的教师群体,了解他们的精神困惑和职业倦怠的原因,采取切实措施让广大教师过上体面而有尊严的教育生活。诚然,我们“应为教师提供更有吸引力、更能激发人的积极性以及更加稳定的生活和工作条件,包括薪资和职业前景。假如我们不想看到我们眼中全球最重要的基础性职业因求职者兴味索然而受到削弱,就必须这样”^[13]。

参考文献:

- [1]马克思·恩格斯.马克思恩格斯全集(第3卷)[M].北京:人民出版社,2002:319.
- [2]王坤庆.关于精神教育内涵的再思考[J].湖北教育学院学报,2002(1):89-93.
- [3]李向民.精神经济[M].北京:新华出版社,1999:3.
- [4]孙中山.孙中山全集(第2卷)[M].北京:中华书局,1982:358.
- [5]邓小平.精神空虚不是社会主义[M]//中共中央文献编译室.十四大以来重要文献选编(下).北京:人民出版社,1999:2277-2278.
- [6]习近平.人民对美好生活的向往就是我们的奋斗目标[EB/OL].[2017-02-01].http://politics.people.com.cn/n/2012/1115/c1024-19590525.html.
- [7]习近平.为决胜全面小康社会实现中国梦而奋斗[EB/OL].[2017-09-20].http://news.xinhuanet.com/2017-07/27/c_1121391548.htm.
- [8]马克思·恩格斯.马克思恩格斯文集(第1卷)[M].北京:人民出版社,2009:525-533.
- [9]刘铁芳.精致的利己主义症候及其超越:当代教育向着公共生活的复归[J].高等教育研究,2012(12):1-8.
- [10]刘铁芳.从自然人到社会人——教育人性基础的现代转向[J].华东师范大学学报(教育科学版),2010(4):20-28.
- [11]郑芳.精神生活与人的发展[D].北京:北京交通大学,2011.
- [12]朱自清.朱自清全集(第4卷)[M].南京:江苏教育出版社,1996:140.
- [13]联合国教科文组织.反思教育:向“全球共同利益”的理念转变[M].北京:教育科学出版社,2017:228-31,47.
- [14]谭维智.国家视角下的教育民生论[J].教育研究,2014(12):4-12.
- [15]李金奇.教育民生论的发生与解读[J].高等教育研究,2013(11):18-24.
- [16]张学文.教育综合改革应由“教育工具论”向“教育民生论”转型[J].清华大学教育研究,2013(1):17-21.
- [17]国际21世纪教育委员会.教育——财富蕴藏其中[M].北京:教育科学出版社,1996:29,24,85.
- [18]曹现强.获得感的时代内涵与国外经验借鉴[J].人民论坛·学术前沿,2017(1)下:18-28.
- [19]张善鑫.公平感:教育公平的深度价值追求[J].当代教育与文化,2017(3):14-19.
- [20]Spencer H. Essays on Education[M].London:J.M.Dent&Sons,1949:7.
- [21]陈建华.教育为休闲生活做准备——兼论教育与休闲关系的历史嬗变[J].教育研究,2011(10):84-88.
- [22]蔡元培.蔡元培全集(第6卷)[M].北京:中华书局,1984:614.

On the Spiritual Dimension and Paths of the Education for the People's Livelihood

RUAN Chengwu¹, XU Xuelian^{1,2}

(1) Education for the People's Livelihood, Ministry of Education, Beijing 100000;
 (2) Education for the People's Livelihood, Ministry of Education, Beijing 100000, 89, -77, -+ *\$#&, (-, . /-1@ \$ 8(%/1/, . /-1@ \$, ; -9\$, 233000, 89, -"

! "\$%&'\$: Human nature is the unity of the natural, social and spiritual attributes, in which, spiritual attribute is the supreme one. Spiritual life and spiritual attribute are produced in the historical process of human activities. Spiritual life is not only an important purport for the education of people's livelihood, but also a necessary path of the education for people's livelihood. The spiritual paths of the education for people's livelihood include: deepen people's sense of the obtaining and fairness in education, highlight the humanism and integrity of educational goals and contents, and enhance the inclusiveness and living nature of educational process.

() * +, %-#: education for the people's livelihood; spiritual dimension; spiritual path