

## 本质主义、反本质主义与中国教育学研究<sup>\*</sup>

石中英

**【摘要】** 本质主义是一种信仰本质存在并致力于本质追求与表述的知识观和认识论路线,是近代以来西方许多哲学流派,包括那些相互冲突的哲学流派共同信奉的知识观和认识论路线。本质主义对20世纪中国教育学研究的影响有一个由小到大、由点到面、由弱到强的历史过程,逐渐在中国教育学术界占据支配地位。反本质主义是后现代主义的一个重要组成部分,反本质主义对本质主义的批判集中在实体信仰、本质信念或假定、符合论的语言观以及本质主义的目的假设及其引起的学术与政治的后果上。从反本质主义角度看,本质主义在为我国教育学术研究带来表面的生机和活力的同时,也带来了严重的历史性后果。21世纪的中国教育学研究必须深刻地批判和彻底地抛弃本质主义,树立新的反本质主义的知识观,走上新的反本质主义的认识论之路。

**【关键词】** 本质主义;反本质主义;教育学;知识观;认识论

**【作者简介】** 石中英,北京师范大学教育学院副院长、教授 (北京 100875)

教育学是一个开放的知识领域。在教育学的孕育、形成和发展的历史中,先后有许多领域的知识对它产生过影响,直到如今。在众多的对教育学产生影响的知识类型中,哲学知识可能是影响比较大的。总的来说,哲学知识对教育研究的影响主要表现在两个方面:一是为一些具体教育问题的分析(如教育目的问题、价值问题、课程问题、政策问题等等),提供相关知识资源(如哲学的概念、理论与方法等);另一是为教育研究提供一般的知识理念或方法论信念。对于前一方面影响,自从赫尔巴特时代以来,人们就已经非常了解了。可是对于后一方面的影响,人们的自觉认识还远远不够。20世纪90年代以来的我国元教育研究,已经开始注意和分析这个层面的影响,其中以唐莹的《元教育学》<sup>①</sup>较为系统。本文试图从更加具体的方面分析近代以来哲学史上本质主义知识观和认识论路线对我国教育研究的深刻影

响,从一个角度反思20世纪以来特别是1978年以来我国教育研究的认识论基础,结合20世纪以来特别是20世纪60年代以来哲学领域内出现的反本质主义知识观和认识论路线探讨我国21世纪教育学之路,为新世纪教育学认识论基础的重构提供一个讨论话题。

### 一、什么是本质主义

要回答这个问题,先要回答一个前提性的问题,即“什么是本质?”《辞海》解释,“本质”(essence)“在哲学上与‘现象’(phenomenon)相对,组成辩证法的一对范畴。本质是事物的内部联系。它由事物的内在矛盾所规定,是事物的比较深刻的一贯的和稳定的方面”。与之相对应,“现象”则“是本质在外部的表现,是事物的比较表面的零散的和多变的方面”。在该词条中,解

\* 本文受教育部人文社会科学“十五”规划项目“知识转型与教育改革”资助。

释者引用列宁的话进一步阐述,“人们对事物的认识过程是‘从现象到本质,从不甚深刻的本质到更深刻的本质的深化的无限的过程。’人们在实践的基础上,进行科学研究,其目的就在于透过现象揭示本质,把握事物发展的方向。”<sup>②</sup>根据这个“标准的”和“权威性的”解释,可以看出,解释者所认同或赋予本质范畴如下的规定性:第一,任何事物内部都“深藏”着本质,这个本质是惟一的;第二,本质是属于“事物自身”的,是事物自身“自然”拥有的,是事物自身的实体属性,不是任何外在力量所强加的,也不依赖于外部的任何关系而存在;第三,本质相对于现象而言,既是一个事物的组成部分,又是一个事物之所以成为它自身的依据或基础,是其关键性的内在特征;第四,本质是可以被认识的,而且就其存在状态而言也是等待“被揭示”的,把握本质是科学研究的终极目标,表述或反映本质是科学符号与科学知识的基本功能。联系到《辞海》对“科学”、“规律”和“真理”三个相关范畴的解释,本质范畴的第四个规定性就更清楚了。科学是“关于自然、社会和思维的知识体系。……科学的任务是揭示事物发展的客观规律,探求客观真理,作为人们改造世界的指南。”<sup>③</sup>而规律则是指“事物发展过程中的本质联系和必然趋势。”<sup>④</sup>真理是“对客观事物及其规律的正确反映。”<sup>⑤</sup>可见,在“本质”、“规律”、“科学”、“真理”四个范畴之间的关系中,“本质”是一个更为基本性的范畴,其他几个都是建立于其上,或是在某种具体语境中对它的一种“转述”和“引申”。

“本质主义”(essentialism)即是以“本质范畴”、“本质信念”与“本质追求”为基本特征的一种知识观和认识论路线。其源头可以追寻到古希腊时期的理性主义者柏拉图,17世纪后在西方逐渐成型,其影响一直持续到当代。柏拉图主义(Platonism)、经验主义(empiricism)、理性主义(rationalism)、实证主义(positivism)、科学主义(scientism)以及逻辑经验主义(logical empiricism)尽管在知识性质、标准及其辩护等问题上有许多歧见,但是,就其共性而言,都属于本质主义的阵营,即都认同、提倡、坚持和维护本质主义的知识观与认识论路线,都认为“事物的性质不是处于同一个平面或同样的地位,其中有一些性质对于事物来说是‘本质的’(essential)方面,而另外一些则是‘非

本质的’或‘附属的’(accidental)方面。”<sup>⑥</sup>因此,本质主义并不是一种有着明晰理论边界的哲学流派,而是近代以来西方许多哲学流派包括那些相互冲突的哲学流派共同信奉的知识观和认识论路线。与解释者所赋予的本质范畴的上述规定性相关,本质主义知识观和认识论路线的主要内涵就是:第一,相信任何事物都存在一个深藏着的惟一本质,相信“本质”与“现象”的区分提供了人类观察万事万物的基本概念图式;第二,把人类认识特别是现代以来所谓科学认识的任务规定为透过现象揭示事物的惟一本质;第三,把揭示事物的惟一本质视作一切知识分子职业的内在规定和崇高的学术使命;第四,把反映了事物惟一本质的知识(概念、命题与理论体系)尊崇为“真知识”,即真理,其他都是不反映客观实在因而无足轻重的“伪知识”、“意见”甚至“谬误”;第五,事物的惟一本质不能通过直观或自然观察来把握,只有通过概念的思辩或经验的证实才能把握;第六,一旦揭示了事物的本质,就把握或占有了真理,从而能够更好地认识和控制事物,使之成为人类造福,实现人类生存方式由必然状态向自由状态的过渡。简言之,本质主义是一种信仰本质存在并致力于本质追求和表述的知识观和认识论路线。

本质主义的形成与人类思想史特别是西方思想史上古老的本体信仰(ontological belief)和本体论思维(ontological thinking)分不开。在日常生活中,人类的感官经验特别是视觉经验努力使我们相信,世间万事万物都有其最真实最简单的存在形式,而整个世界也有它最真实最简单的存在形式,这种万事万物乃至整个世界最真实最简单的存在形式在哲学上就被称为“本体”(noumenon)。在哲学史上,柏拉图将“本体”看成是“真实的存在”即“理念”,莱布尼茨将“本体”看成是“单子”,康德将“本体”看成是“物自体”或“自在之物”,不一而足。“本体”具有“绝对性”(不可分割的最小单元)、“先验性”(不能还原为经验的事实)、“自足性”(不需要其他的东西来说明)以及“基础性”(是构成一事物的牢固基础)等特征。因此,在哲学家们看来,“本体”是事物多样性中的同一,是变动中的永恒,是超越视觉局限和文化偏好的惟一。与此相关,本体信仰是指在人类的长期精神生活史中,形成了一种坚定的态度,认为在复

杂多变的大千世界背后,一定存在着某种“寂然不动”和“秘而不宣”的东西。这些东西才是感官世界中不断变化和消失的事物的本来面貌,才是事物诞生和演化的真正根源。本体论思维是指,人们在思想上把任何一种认识活动都与对“本体”的寻求联系起来。在人类认识史上,人们试图用来概括事物本体的范畴有许多,如泛灵论时代的“灵魂”,自然哲学时代的“水”、“火”、“土”、“气”,宗教哲学时代的“上帝”、“神”,文艺复兴时代的“自然”,启蒙时代的“规律”等等。历史上本体论思维的最终目的是删繁就简,以一驭万,从而寻求世界的确定性。可见,正是这种古老的本体信仰和历史的本体论思维态度奠定了本质主义知识观和认识论路线的思想基础。可以肯定地说,信奉本体存在以及热衷于本体论的人,在认识论上也一定是一个本质主义者。后者不过是前者在认识论领域提出的自然要求罢了。

本质主义的形成与语言学上的符合论也有内在关联。许多哲学家都相信,人类生活在一个双重的世界之中:一个是实体的世界,一个是语言的世界。前者是自然形成的,后者是文化建构的。但是二者之间存在着一种先验的“对应关系”或“符合关系”——即人类的语言世界能够反映人类所生活于其中的实体世界,能够表达他们在实体世界中所获得的认识经验,特别是,能够表达他们所得到的有关实体世界本质的认识经验。换句话说,在语言世界与实体世界之间存在着一种“镜式的”反映关系——语言世界是实体世界的表征或符号化。离开了语言(概念、命题、隐喻、公式等),实体世界的本质就没有办法显现出来并为人们所认识。因此,他们对实体世界中事物本质的分析把握往往通过对表征这一事物概念的内涵分析来进行,并认为概念的内涵就反映了事物的本质。考虑到实体世界中实体及其本质的惟一性、绝对性和同一性,概念的内涵也应该有一个明确的、标准的与普适的界定。如果在人类的语言实践中,出现了对某一概念内涵的多种界定或理解,则说明人类对于这一概念所指称的实体及其本质认识不够,还有待于通过各种途径进一步深化。尽管人类认识史上这种对同一概念理解的歧义始终存在,但是人类从内心里仍然倾向于认为这种歧义是能够得到彻底解决的。简言之,正是语言学上

的符合论赋予了本质主义如下的信念:实体世界及其本质是可以被语言说中的,或者说,语言提供了人类通向本质的道路。

作为一种知识观和认识论路线,本质主义的形还与社会历史生活中知识权力的争夺有关系。知识权力是与军事权力、经济权力、政治权力等相类似的一种权力类型,其功能在于决定知识的生产、传播和消费,决定将人类的何种认识经验纳入到知识的范畴之内,同时将其其他的人类经验排斥在知识的范畴之外。历史上,那些掌握了军事权力、经济权力和政治权力的人,往往也掌握了知识权力,倾向于把他们自己所生产和应用的经验看成是(真正的)知识,而将与之不一致的其他认识经验排斥在知识范畴之外。为了说明这种权力实践的合法性,同时掩盖这种权力实践的政治目的,他们习惯于求助于本质信念,宣称自己的认识经验是对世界本质的反映,因而具有真理性,是惟一正确的、有价值的知识。从这方面说,本质主义的知识观和认识论路线从一开始就是具有霸权性质的,就与社会或国家霸权的存在有着密切的联系,甚至本身就是一个社会特别是某一知识分子集团发明出来用以实践其知识霸权的有效工具。原始社会中神秘知识对世俗知识的压制,古代社会中神学或形而上学知识对经验知识的压制,以及现代社会中科学知识对其他非科学知识的压制,在借助于社会力量方面尽管各有不同,但是在借用本质主义的认识论霸权方面,均是相同的,没有质的区别,只不过不同时期对事物本质构成的看法不同而已。从这个方面说,本质主义在人类认识史上具有了某种程度的意识形态的功能。

## 二、本质主义对中国教育学研究的影响

近代以来,本质主义作为一种知识观、认识论路线或认识领域的意识形态,已经深深地在人类社会生活特别是认识生活中扎下根来,具有一种不言而喻的真理性。与本质主义相关的一些认识论隐喻也为现代人大量地和经常地使用,如“发现”、“揭示”、“本性”、“深刻”等等。这些隐喻的使用又反过来强化了人们的本质信念,以非逻辑的力量为本质主义辩护。在这些隐喻的作用下,认识者通常都倾向于认为世界可以划分为由现象构

成的“表层结构”与由本质构成的“深层结构”，而所谓研究就是要由表及里、由浅入深地把握研究对象的客观本质。由此形成了对人类认识来说至关重要的“深度”隐喻。甚至，“本质”这个词本身也成为一种隐喻，在言说中具有极强的说服和威慑力量，如“本质上，他是一个好人”、“人类与动物之间有着本质的不同”等等。可以说，现代人的整个知识生活，不管是研究人类自身的哲学、历史学、语言学、心理学、教育学、人类学，还是研究社会观念、结构与制度变迁的社会学、政治学、经济学、法学、管理学，抑或是研究自然现象的诸多经验科学和精密科学，都是建立在本质主义的基础之上，都深受本质主义的影响，都把本质追求和表述作为研究活动的最高目标和终极目标。

本质主义对 20 世纪中国教育学研究的影响有一个由小到大、由点到面、由弱到强的过程。总的来说，这种影响可以粗略地划分为三个阶段：20 世纪初到 1949 年为第一个阶段，1949 年到 1978 年为第二个阶段，1978 年以后为第三个阶段。在第一个阶段，本质主义已经对中国教育学研究开始产生影响，但是总体上说，这种影响是比较小的，远远没有成为在教育学界起支配作用的知识信念、认识论或意识形态。这一阶段教育学家们发表的论文、出版的专著教材以及编撰的教育词典等，都很少探讨“教育”的本质以及其他各项教育活动的本质问题。以上海商务印书馆出版的《教育杂志》来说，从第 1 卷到第 25 卷，洋洋几千篇教育论文，仅有一篇论及“教育本质”，这就是郑宗海在第 24 卷第 4 号上发表的《教育改造声中对于教育本质之探讨》一文。然而，此文所谓的“教育本质”与 1978 年后教育学家们所讨论的“教育本质”还很不一样，实际上应该理解为“教育之本”或“教育的重点”，讨论的是教育改革活动的哪一部分最重要。从第一阶段出版的大量教育学教材和专著来说，除了李浩吾（杨贤江）的《新教育大纲》<sup>⑦</sup>（1930）外，也鲜少论及“教育”及其他教育概念或活动的本质问题，如张子和的《大教育学》（1914）、范寿康的《教育概论》（1931）、吴俊升的《教育概论》（1935）等。这种情况也反映在教育词典的编撰中。从最早的由京师译学馆印行的《教育词汇》，到 1928 年由余家菊先生等主编的《中华教育辞典》，直到 20 世纪 40 年代中期出版的教育

辞典，都没有收集有关“教育本质”之类的词条。

不过，尽管如此，李浩吾在《新教育大纲》一书中对“教育本质”探求的浓厚兴趣和强烈愿望还是很值得关注的。李浩吾在该书的一开篇就明示宗旨：“我这本教育书，特别是拿有志于教育战线的青年斗士为目标，向他们解释教育的本质，说明教育的作用，并辟除对教育的迷信，纠正对教育的误解的。”<sup>⑧</sup>显然，他将“教育的本质”理解为对教育的正确认识，与“教育的迷信”、“教育的误解”相对而言。而他所指的这些迷信、误解就是“教育神圣说”、“教育清高说”、“教育中正说”与“教育独立说”。在李浩吾的思想中，研究“教育本质”的目的，一方面是为了“认识教育的真面目”，另一方面是为了使教育界青年人“不致再受‘腐儒’和‘御用学者’的欺骗。”<sup>⑨</sup>可见，在李浩吾那里，“教育本质”的研究，一方面有其认识的目的，另一方面有其政治的目的，而且这两者是紧密联系在一起。他深刻地理解了本质诉求在教育学术研究与政策制定中的重要作用，可算是解放前我国教育学界开始受本质主义影响的一个例证。遗憾的是，他所采取的这种本质主义的教育研究路线，在当时的教育学术界并没有产生多大的影响，这可能与当时社会的政治、学术背景以及他自己的政治和学术立场有关系。

如果说，李浩吾在 20 世纪 30 年代提出并研究教育本质问题还是想通过学术研究来达成政治之目的的话，那么在 1949 年到 1978 年期间，中国教育学术界断断续续的有关教育本质的研究则直接是希望从政治的立场出发来进行教育学术研究。1950 年，凯洛夫主编的《教育学》（上卷）中译本由人民教育出版社出版，奠定了新中国马克思主义教育学的基础。但是，有意思的是，在这本影响力甚大的教材中，却并没有探讨教育的本质之类的问题，也看不到本质主义的思维方式和知识信念。在总纲部分，只是比较分析了“教养”、“教育”和“教学”三个概念，也没有将概念内涵的阐释看成是对“教养”、“教育”和“教学”的“本质”的表达或揭示。1951 年，凯洛夫主编的《教育学》（下卷）继续由人民教育出版社出版。该卷作为具体论述教育实际工作的部分，除了在第 15 章第一节出现过“美育的本质”概念外，也没有谈及各方面教育工作的本质问题。就是“美育的本质”一节，

也不是在讨论美育的“本质”，只是简略地说明美育的作用，因此离本质主义的“本质”用法还相差很远。<sup>⑩</sup>1952年，情况出现了一些变化：先是《人民教育》杂志5月号刊登了潘培新题为《苏联〈苏维埃教育学〉杂志展开关于教育问题的讨论》的文章，并配发了编者按；后是《人民教育》杂志同年7月号和8月号连续刊登了苏联教育学者《关于作为社会现象的教育专门特点的争论总结》，也配发了编者按。后一编者按特别指出：该讨论及其结论是很重要的，“本刊特为译载，请读者注意研究。”<sup>⑪</sup>应该说，这篇文章是解放后最早将教育本质问题介绍给中国教育学术界并号召中国教育学者开展教育本质问题研究的。受此影响，张凌光、朱智贤、陈选善等人编辑的《教育学》<sup>⑫</sup>（1953）在第一册第一章第一节就讨论“教育的本质”，致力于从教育的起源、历史变迁等方面寻找教育的本质。不过，1957年北京师范大学教育系教育学教研组编辑的《教育学讲义》<sup>⑬</sup>，尽管也着力阐明了教育的历史性、阶级性等特征，但是却未明确使用“教育本质”范畴，只是在下册部分偶尔使用“自觉纪律的本质”这样的提法。这也说明，直到20世纪50年代末，本质主义尽管已经在中国教育学术界出现，但还没有成为整个教育学术界共同分享的知识观和认识论信念。其原因一方面可能在于当时中国的教育学研究主要以学习和消化苏联教育学研究成果为主，独立自主进行理论研究的任务还不是非常重，没有开展教育本质问题讨论的必要性；另一方面可能在于新中国成立初期知识分子经过努力学习马克思主义毛泽东思想，在认识论方面都能够坚持马克思主义的立场、观点和方法，从主观方面说没有开展教育本质问题讨论的动机或可能性。

1978年，随着当时社会形势的变化，哲学界开展了一场名为“真理标准问题”的大讨论。这场讨论的实质，是在意识形态领域和学术领域的拨乱反正，具有深远的社会影响。从学术意义而且仅从学术意义看，“真理标准问题”就是“知识或真知的标准问题”，也就是怎样判断一种认识经验的真理性问题，即其与客观实际的符合程度问题。不难理解，从逻辑上而且仅从逻辑上说，这一问题的提出是以承认客观世界或实体世界及其本质的存在为理论前提的，因而是本质主义认识论视野

中的问题。几乎可以肯定地说，从思想逻辑而且仅从思想逻辑来看，在这场由“真理标准问题”引发的学术界大讨论中，本质问题的普遍提出是不可避免的。在教育学界，1978年，于光远先生在《学术研究》杂志发表题为《重视培养人的活动》的文章，认为“在教育这种社会现象中，虽然包含有某些属于上层建筑的东西，但是整个说来，不能说教育就是上层建筑，在教育与上层建筑之间不能划等号”<sup>⑭</sup>，正式拉开了中国教育学术界“教育本质问题”大讨论的序幕。在这场讨论中，参与人数之多，讨论范围之广，持续时间之长，都是中国教育学术界前所未有的。而且，由教育本质问题讨论引发的对其他教育活动本质问题的讨论也非常热烈，涉及到人的本质、教学的本质、课程的本质、德育的本质、体育的本质、美育的本质、学生的本质、学校管理的本质甚至大学的本质、教学认识的本质、德育过程的本质、语文教育的本质等等问题。讨论中，各方都围绕着自己感兴趣的本质问题提出观点，交流意见，质疑问难，营造了中国教育学术界少有的“百花齐放，百家争鸣”的思想局面。毫不夸张地说，这场教育领域中本质问题的大讨论，活跃了思想，培养了人才，彰显了理性精神，客观上促进了中国教育科学事业的发展和繁荣。

20多年来，伴随着教育本质问题的大讨论，以本体信仰和本体论思维为基础，以语言学上的符合论为工具，以知识霸权的解构与重构为目的，以本质范畴、本质信仰和本质追求为基本内涵的本质主义知识观和认识论路线逐渐在中国教育学术界占据支配地位，扮演着教育学意识形态的角色，影响着教育学研究的方方面面，从单个问题的提出、研究的思路、成果的表达一直到教育学者群体的自我意识、教育学术论争的形式乃至教育学者之间的学术交流和对话。具体表现在：第一，教育学者们普遍相信含而不露的事物本质包括教育本质之存在；第二，将透过纷繁复杂的教育现象，应用各种各样的研究方法，探究一般的教育本质及各种具体教育活动的本质设定为研究的主要任务；第三，在具体的研究活动中不断地提出各种各样的“本质”问题；第四，在各种各样的研究论文、专著、教材以及学术演讲中频繁表达自己对教育本质的观点或新观点；第五，“教育本质”一词与“教育现象”、“教育规律”等一起已经成为各种版

本教育辞典所收集和定义的基本概念；第六，本质论争成为教育学术争鸣的主要形式；第七，最为典型的，上述这些建基于本质主义之上的教育学术信念、认识与行为习惯已经成为或内化为教育学术界的集体无意识，成为教育学者缄默的知识观和认识论信条，完全逃逸在理性的批评之外，构成日常教育学研究的思想基础。

### 三、反本质主义对本质主义的批判

本质主义构成了现代中国教育学研究的思想基础，然而这却是一个不牢固的基础。20世纪以来，特别是20世纪中叶以来，思想家们开始对本质主义的基本信念、命题及其学术和政治后果进行批判性反思，从各个不同的学科领域提出许多尖锐的和颠覆性的意见。这些质疑汇聚在一起，从根本上动摇甚至否弃了本质主义的立场、观点和方法论信念，开辟了当代知识观和认识论的新视野。鉴于它们对本质主义的发难和批判，学术界称这种思潮为“反本质主义”(anti-essentialism)。

反本质主义是后现代主义(post-modernism)的一个重要组成部分。如同后现代主义一样，反本质主义也没有形成一个清晰的理论流派，而是将其基本观点散布在不同的知识领域，并通过不同领域学者的研究表达出来。从20世纪西方思想界的情况来看，主张和赞成反本质主义的主要代表人物有尼采、维特根斯坦、曼海姆、戴维森、艾耶尔、罗蒂、波普尔、德里达、波兰尼、索绪尔、奥斯汀等人。杜威和海德格尔在某种程度上也算得上是具有反本质主义倾向的思想家，只是观点不那么鲜明，立场不那么坚定。

反本质主义对本质主义的第一个批判集中在实体信仰上。反本质主义认为，作为本质主义基础的实体信仰是经不起反驳因而是靠不住的。尼采说，“问‘自在’之物是什么样子的，根本不问我感官的感受性和理智的能动性，因此我们应该这样来回答上述提问：我们怎么知道有这样的事物呢？‘物性’乃是我们首先创造的。”“‘自在的事实’是没有的，而始终必须首先植入一种意义，才能造成事实。”<sup>⑩</sup>尼采的意思是：那种人们习惯上称之为“自在之物”或“实体”的东西，并不是事物

自身创造而后作为礼品馈赠给人类的，而是人类的感官或理智“命名”后强加给事物的。因此，它对于人类来说，是依附性的，而非独立性的。这种依附性本身就说明它不是“实体性的”或“自在的”。人类从情感上可能出于各种目的“相信”有“实体”或“自在之物”之类的东西存在，但是却不能从逻辑上或经验上去证明它的存在。从这个意义上说，人类内心的实体信仰，并非是经验的，而是超验的；并非是科学的，而是形而上学的。

反本质主义对本质主义的第二个批判集中在本质信念或假定上，即万事万物到底有没有“本质”这回事，或是不是存在着一种实然的“本质—现象”结构——本质深藏其中，现象则冲着人类诡谲地招手。在反本质主义看来，既然作为本质存在基础的实体或自在之物的存在没有得到有效证明，因此本质存在也只不过是人们的一种信念或假设，而且同样是一种得不到有效证明的信念或假设。反本质主义认为，一种事物，确实有许多的特征，但是事物本身却不能区分并告诉人类哪些是本质的、哪些是非本质的。能够区分的只有人类，但是人类却找不到一种标准来判断自己的区分是不是符合原样的，更找不到一种标准来判断自己区分时所使用的标准是不是合理的。正如罗蒂宣称的那样：“对我们实用主义者来说，不存在任何像X的非关系特征这样的东西，就好像不存在像X的内在本性、本质这样的东西一样。因此，离开了其与人类需要或意识或语言的关系，就不存在像一个与X的实际存在方式相符合的描述这样的东西。”<sup>⑪</sup>对于那种习惯于将本质看成是一类事物共同特征的人来说，维特根斯坦回答说：世界中没有最高的普遍的本质，只有合理的家族类似。

反本质主义对本质主义的第三个批判集中在符合论的语言观上，即人类的语言究竟是否与实体世界有同构关系，能否切中事物的本质。索绪尔认为，人类的语言与其表达的对象之间并不存在一种同一关系，也不能指称某种非语言的实在。语言不过是一种“差别性的表演”，就其功能而言，是要通过这种人工的符号，把“关系”、“秩序”、“规律”等强加给世界和人类自身。人们日常所说的语言与对象的符合，只不过是一种语言符号与其他语言符号之间的符合，亦即与我们的符号系统

与心理立场符合而已。奎因和维特根斯坦则认为,一个概念或一个句子的意义,并不依赖于它所描述的对象,而是依赖于它与其他概念或句子的关系,依赖于它所使用的语境。戴维森也认为,语言不是一组“表象”,而是一组“声音”和“符号”,人们以多种多少可以预见的方式用它们来协调自己的活动。但是不存在任何关于语言和实在的关系问题,正如不存在任何关于思想和实在的关系问题。尼采说得更清楚:“概念上的矛盾定理来自以下的信仰,即认为我们能够构成概念,认为某个概念不仅会描述事物的本质,而且会理解这个本质。”“事实上,逻辑学(就像几何和算术一样)只适用于我们创造的、虚构的本质性。”<sup>⑦</sup>从这个意义上说,任何希望借助于概念或句子表述或转述对象本质的做法,都是值得怀疑的,人类的语言并无这一功能。因此,即便事物有本质一类的特征,也是不可言说的。本质主义者所念念不忘的本质表达只不过表达了他们自己信以为真的观念而已。

反本质主义对本质主义的第四个批判集中在本质主义的目的假设及其引起的学术与政治的后果上。本质主义坚信“本质”、“真理”、“规律”一类东西的存在,把发现、揭示或阐明这些东西作为认识论的基本的或终极的目的,要求在任何一种研究活动中追求或实现这些基本的或终极的认识论目的,并赋予这些目的追求或实现的活动及其主体以一种道德的优越感。本质主义还为自己的信念进行了政治学的论证:只有认识和掌握了万事万物的本质,把握了反映本质联系的真理和规律,才能够对人类进行启蒙,帮助他们摒除各种意见、偏见和迷信,从而在政治行动领域选择合适的、有效的策略。反本质主义认为,由于根本就不能确证本质存在,因此也就不能确证真理和规律之类东西的存在。一种表述,被称为“真理”或“规律”,并非因为它们已经得到了充分的证实或证明,而是因为社会权力包括学术权力运作的结果。在反本质主义看来,真理或规律,不是别的,就是知识的意识形态化。因此,把真理或规律这些东西作为人类认识的基本目的或终极目的,就认识论的后果来说,一方面会将人类的认识引向一个遥不可知的未来,另一方面会导致“蒙昧主义”(obscurantism),阻碍进一步的研究和讨论,危害到人类知识的增长。正如波普尔所说,“相信本质

(无论真的还是假的)容易给思想设置障碍,容易给提出新的和富于成果的问题设置障碍。而且它们不可能成为科学的一部分(因为即使我们幸运地碰巧找到一个描述本质的理论,也绝不能确信它)。一个可能导致蒙昧主义的信条,当然不属于一个科学家必须接受的那种超科学的信念。”<sup>⑧</sup>本质主义所追求的认识的“确定性”(certainty)、“确实性”(authenticity)和“可靠性”(credibility),不过是对其追随者本质信念的一种心理安慰罢了。从更广泛的学术生活来说,本质主义还容易导致将一些本该加以质疑的观点绝对化、教条化,将本该应该得到鼓励的学术批评看成是学术研究中的“混乱”、“噪音”甚至是“反动的”,最终窒息学术讨论的空间。这种现象在政治上的后果就是:如果一种政治信念、原则或决策宣称是建立在对某一对象的本质性、真理性或规律性的认识上,那么同样可以获得道德上的优越性和批评的免疫力,甚至从根本上拒绝理性的质疑和批评,为政治生活中的个人主义、主观主义和权威主义打开方便之门。

总之,在反本质主义看来,本质主义既是不可信的,也是不必要的,而且无论对于人类的理智还是现实生活来说都是有害的。本质主义从根本上阻碍了知识的进步,导致了认识领域的“自大狂”,成为推行学术霸权的借口,滋生“学阀”和“学霸”的思想土壤。本质主义的后果在认识论上并不使我们更智慧;在学术生活中并不使我们更谦逊;在对待知识和方法论的多样性方面,并不使我们更民主。本质主义是人类认识论领域中的“恶之花”,除了能够激起人类病态的形而上学冲动之外,不能从中结出任何有益的东西。因此,艾耶尔说:“我敢肯定,节外生枝地谈论什么本质或必然或可能的世界是得不偿失的。以我所见,这样来谈论问题是一种倒退,尽管近年来很时髦。”<sup>⑨</sup>波普尔也断言:“无论本质存在与否,对它们的信仰丝毫无助于我们,而且确实倒很可能妨碍了我们;因此,科学家毫无理由地假定它们存在。”<sup>⑩</sup>

#### 四、反本质主义与中国 21 世纪教育学之路

从反本质主义的角度来看,本质主义在为中国教育学研究带来表面的生机和活力的同时,也带来了严重的历史性后果。其主要表现如下:第

一,诱导中国教育学者把教育研究置于一个虚幻的根基之上,为教育学者提供了错误的知识信念和方法论意识。第二,使中国教育学者忽视了研究过程中使用的方法、工具以及学术语言方面的有限性、人工性,助长了教育研究过程中研究者对于研究对象的自大狂以及“镜式”隐喻和独断论的流行,阻碍了研究者对个人因素在研究活动中所起作用的反思和批判。第三,阻碍了中国教育学者形成开放、谦逊和民主的学术态度与研究意识,阻碍了教育学者理性品格、对话意识和批判精神的成长,将教育学研究引向一种封闭的和孤立的状态,引向一种感性与派性的表达与宣泄。一个明显的例证就是,尽管近 50 年来围绕着教育活动的形形色色的本质问题,中国教育学者们进行了大量的学术讨论乃至一定程度的争论,但是最后的结果大都是不了了之,没有能够像人们期待的那样真正促使教育知识进步。不仅如此,讨论者彼此之间不仅没有起码的敬意,而且形成了难以消除的心理积怨和个人成见。原因在于:既然事物只有一个本质特征,那么关于这种本质特征的正确表述、也只有一种;既然我相信我有了一种关于事物本质的表述,那么你的表述、他的表述如果与我的不同,就一定是错误的或非本质的;既然我们都不能确证我们各自的表述之中哪一种更符合事物本质,那么我们只相信我们各自的本质判断好了。也正因为如此,在绝大多数情况下,本质讨论或论争的结果不是使讨论双方对事物有更好、更多的理解,而是进一步强化了各自内心的本质信念与偏见。如果讨论的某种本质信念碰巧是政府决策的基础,那么这种讨论还会导致非学术力量的干预。第四,导致教育学术界从符合论的立场来看待和研究教育概念问题,把教育概念的歧义或多义性看成是“教育学之病”,甚至将本质问题的讨论引导到概念内涵与外延的抽象辨析之中,落入到俗称的“概念游戏”之中。这种教育概念的研究范式,除了增加思想的混乱之外,对于教育知识的进步和教育实践目的的达成毫无益处。

鉴于本质主义本身的逻辑缺陷以及它对 20 世纪中国教育事业的消极影响,21 世纪的中国教育研究必须深刻地批判和彻底地抛弃它,树立新的反本质主义的知识观,走上新的反本质主义的认识论之路。这种反本质主义的知识观与认

识论路线概括起来就是:第一,我们言说中的世界总是属于人的世界,我们言说的方式、规则、能力与偏好与我们意识中的世界是同时诞生的;我们言说中的世界不是各个封闭自足的原子、实在或实体的集合,而是各种关系的交织,离开了纷繁复杂的关系,没有什么东西能够被感知、比较、理解与表达。第二,通过各种符号表达出来的知识并不是对实体世界本质关系的表述或转述,只不过是人类根据自己的趣味、需要、利益与能力,对关系世界的一种尝试性解释;由于根本没有本质这个“基础”,任何解释都是不是终极性的、绝对的,而是猜测性的和相对的,因而也是永远向理性批判开放的。第三,人类对世界的认识,并不是“镜式的”反映,而是社会的建构;不是“全景式”(panomic)的,而是“视角主义”(perspectivism)的;不是说明的,而是解释的;不是价值无涉的,而是深刻的政治学的。第四,研究者必须成为语言学家,特别是要成为语用学家,必须对自己所使用的学术语言进行深入的分析与研究,理解它们的历史性、社会性以及它们在思想表达方面的意向性和局限性,将“本质”、“真理”、“规律”这类尼采和罗蒂所谓的“大词”坚决地从认识论领域中放逐,将由此类概念陈述的问题全部判定为假问题而予以放弃,也不用这些“金字招牌”来掩饰自己任何有限的和可错的认识经验。第五,通过深刻的反省去除我们内心的本质主义信念,在学术生活中真正理解多样交流与对话的必要性与可能性,将政治生活中的民主理念与制度引入到学术生活之中,反对形形色色的“学阀”、“学霸”,解构他们所实践的知识霸权。简言之,这种反本质主义的知识观和认识论路线呼吁人们走向一条更加现实、谦逊、民主和多元的认识之路。

其实,自 20 世纪 90 年代中叶以来,中国的教育学术界就开始从不同的方面反思本质主义的知识观和认识论路线,并着手探索教育学研究的新的认识论基础。1995 年,毛亚庆在其博士学位论文《从两极到中介——科学主义教育与以人为本主义教育方法论研究》中,就曾详细地分析了本体论思维及其对教育学理论建构的影响,认为正是这种思维方式和信念使教育学理论研究热衷于“本质问题”,“失去了主体意识”,“变成了规律加例证的学说”,“趋向僵化封闭”。为了解决这些问题,他



提出以“中介思维”来代替“本体论思维”作为教育学研究的方法论基础。<sup>①</sup>1997年,笔者在博士学位论文《论教育学的文化性格》中也提出:教育学就其现实性来说,并不是一类“研究教育现象揭示教育规律”的科学活动,而是一类根据一定的文化价值理想对教育实践进行反思、批判、辩护和重构的价值活动。论文特别阐释了“教育问题的主观性”、“教育概念的文化性”以及“教育民俗”、“教育隐喻”、“文化传统”等对于教育理论建构的巨大影响。<sup>②</sup>2000年,陈向明的专著《质的研究方法与社会科学研究》出版。她在该书中的导论部分明确提出,由于受现象学的影响,“质的研究不认为现象和本质、形式和内容之间是可以相互分离的。事物(或意义)就像是一个洋葱(与二元论的核桃模式不同),其本质与现象实为一体;如果对其进行分解,一瓣一瓣地剥到最后便是什么也不存在了。”<sup>③</sup>质的研究(qualitative research),从知识观和方法论上看,明显地采取了反本质主义的立场。2002年,唐莹在《元教育学》一书中明确表示,教育学研究在真理观与方法论上既应该超越客观主义,又要超越相对主义,接受一种由哈贝马斯和伯恩斯坦所倡导的“民主的真理观”——“知识与真理是对话的共同体产物。……民主的真理观以非相对主义的态度批判客观主义,瓦解了实证主义的真理观的基础,它对于认识教育理论的真实性提供了几方面的启示:第一,就实证的科学教育理论来说,必须重新确立关于教育世界的假设以及认识教育世界的策略,经验科学意义上的真理必须得到适当的界定;第二,经验科学意义上的真理并不是惟一的真理,教育理论对真理有着广泛的理解;第三,对每种真理的理解,都必须以民主性为基础。”<sup>④</sup>唐莹这里所批评的客观主义的真理观,既为本质主义的真理观,也可以成为绝对主义的真理观;所批评的相对主义的真理观,即是费耶阿本德的“无政府主义”的真理观。民主的真理观试图超越真理或认识问题上的绝对主义与相对主义,将对话看成是通向真理的道路。这与反本质主义的立场和观点是完全一致的。在这里,尽管还出现“真理”这个概念,但已经不是建立于本质主义基础之上的“真理”——一种大写的、绝对的、终极的解释系统,而是强调经由交往与对话、批评和反驳等途径形成的共识系统。此外,最近

两年教育学界兴起的“叙事研究”(narrative inquiry),借助于文学中的故事研究、人类学中的田野工作、社会科学中的质性研究以及利奥塔有关“叙事研究”<sup>⑤</sup>的思想,致力于在传统教育学的“宏大叙事”(grand narrative)之外,开辟日常“教育经验叙事研究”(narrative inquiry of educational experience)的新途径。无论是作为“一种研究方法”、“经验意义的表达方式”,还是作为“一种思维方式”,叙事研究都抛弃了传统教育学研究所信奉的“本质”、“规律”、“真理”以及体现于其中的“确定性”思想。叙事研究也追求一种“教育的真实”,但此时的“真实”,已经不再指本质主义所预设的唯一的和寂静不动的“真正的实体”,而是指颇具现象学意味的“经验的真实性”。<sup>⑥</sup>上面这些探索,从不同层面都受到反本质主义思想(皮尔森的人类文化发展模式论、波普尔的批判理性主义、现象学、后现代知识理论)的影响,因而可以看成是中国当代教育学术界从不同领域和角度尝试开展反本质主义教育学研究的试验。

试验是可贵的,但是这些试验的意义要为教育学界同仁广泛地认识和赞同,是不容易的。这是因为,在教育学术界如同在其他学术领域一样,本质主义都不仅仅是一种知识观和认识论,而且还是一种看待世界的方式和思考问题的习惯,它扎根于我们的内心深处,体现于我们日常的认识行为和话语实践之中。反思自省,每当我们在谈论某一事物的“本质”时,我们总是那样地言之凿凿,对它的存在深信不疑;每当我们用“本质上”(essentially)一词来修饰我们论述的观点时,我们又感到那么地有力量。反本质主义要求我们这些现代人放弃本质范畴、本质信仰和本质表达的冲动,不啻于要求我们放弃自己早已熟悉的生活方式包括言说方式,否认我们曾经为之努力过的本质探究的认识论意义。我们从理智上和感情上能够接受这些吗?它是不是一种新的变种的“本质主义”(无本质是不是世界的本质)?是否会导致新的不可知论?是否会导致认识论领域包括教育认识论领域新的霸权主义(相对主义的霸权主义)?是否会导致建立在本质主义基础之上的现代社会秩序合理化和合法化的危机?能不能像一些“温和的反本质主义者”(gentle anti-essentialists)所希望的那样:一方面反对本质主义,另一方

面拯救本质范畴和保存本质信念? 这些问题, 在现在和将来的一段时间, 会不断地考验着 21 世纪中国教育学者的理智品格、学术责任、思想勇气与生存智慧。

#### 注释:

- ①②④唐莹. 元教育学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2002. 474.  
②③④⑤辞海[Z]. 上海: 上海辞书出版社, 1989. 1403、1965、1626、159.  
⑥Edward Craig, ed., *Encyclopedia of Philosophy*, Routledge, 1998, 417.  
⑦⑧⑨李浩吾. 新教育大纲[M]. 上海: 南强书局, 1930. 序言、2.  
⑩凯洛夫. 教育学[M](下). 北京: 人民教育出版社, 1951. 169.  
⑪人民教育. 1952, (7).  
⑫张凌光, 等. 教育学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1953.  
⑬北京师范大学教育系教育学教研组. 教育学讲义[Z]. 北京: 北京出版社, 1957.  
⑭于光远. 重视培养人的活动[J]. 学术研究, 1978, (2).

⑮⑯尼采. 权力意志——重估一切价值的尝试[M]. 上海: 商务印书馆, 1991. 525、191、257.

⑰罗蒂. 后哲学文化[M]. 上海: 上海译文出版社, 1992. 141.

⑱⑲波普尔. 猜想与反驳[M]. 上海: 上海译文出版社, 1986. 151、143.

⑳艾耶尔. 二十世纪哲学[M]. 上海: 上海译文出版社, 1986. 36.

㉑毛亚庆. 从两极到中介——科学主义教育与人本主义教育方法论研究[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1999. 185-212.

㉒石中英. 教育学的文化性格[M]. 太原: 山西教育出版社, 1999.

㉓陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000. 21-22.

㉔See Lyotard J. F., *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, translated by Bennington, G. & Massumi, B., Manchester University Press, c1984. 不过, 值得注意的是, 利奥塔所说的叙事和叙事研究可能与国内教育学界同行理解的叙事与叙事研究不太一致, 有必要加以仔细区分。

㉕丁钢. 教育经验的理论方式[J]. 教育研究, 2003, (2): 22-27.

## Essentialism, Anti-essentialism and Pedagogic Study in China

Shi Zhongying

**Abstract:** Essentialism is a kind of intellectual and epistemological route which believes in the existence of essence and pursues the expression of essence. Actually, it is a hodgepodge of various contemporary Western philosophical schools including those contradictory epistemologies. In the 20th century, essentialism began to influence the pedagogic study in China and gradually occupied a dominant position in the circle of educational science in China. As an important component of postmodernism, anti-essentialism holds a critical attitude toward essentialism, which is focused on substantive belief, essential faith or hypothesis, linguistic theory of coincidence, objective hypothesis of essentialism and its academic and political consequences. According to anti-essentialism, essentialism has caused serious historical outcome despite the superficial prosperity and vitality of educational science in China. In the 21st century, essentialism must be thoroughly criticized and abandoned and a new outlook of anti-essentialism must be established in the field of education science in China.

**Key words:** essentialism; anti-essentialism; pedagogy; intellectual outlook; epistemology

**Author:** Shi Zhongying, professor and Deputy Dean of College of Education, Beijing Normal University (Beijing 100875)

[责任编辑: 朱 珊]