重提这个问题：什么是教育进步

张 彦 陈炜枫

［摘 要］ “什么是教育进步”不仅包含“教育进步是什么”的基本问题，也包括“教育 是否需要进步”的前件问题和“教育进步如何可能”的附加问题。教育需要进步，但不能将 进步理解为发展逻辑导致的外部命令，而是从教育中演绎出的自我规定；也就是说，进步 是教育的自有美德。如果不能确证这一点，教育进步就会变成失败筹划或进步强制。从 教育自身的进步规定出发，教育进步内在地追求着“好教育”的自我价值实现，外在地表现 为推动进步的功能属性，它意味着从“进步”出发去认识和发展教育的立场。回答“教育进 步如何可能”这一问题必须先解决“先验的教育进步原则如何可能”和“经验的教育进步实 践如何可能”这两个理论问题，为教育进步的形式奠基并作好质料准备，如此才能避免教 育进步的超验幻象，将教育进步作为客观的历史事实确定下来。

［关 键 词］ 教育进步；美德；形式；质料；价值排序

［作者简介］ 张彦，浙江大学马克思主义学院教授；陈炜枫，浙江大学马克思主义学 院博士生 （杭州 310058）

20 世纪是教育进步 的世纪，知识膨胀催 化了教育范式更新，工业革命推动了教育大 众化，社会转型带动了教育体系的结构性重 塑，教育一路蓬勃发展。1915 年，蔡元培向巴 拿马万 国教育会议提交 了《一九 ○○ 年 以来 教育之进步》一文，在他看来，过去 的教育进

步有两大表现：一是教育学从哲学理想转化 为实证实验，二是教育脱离宗教。1919 年，美 国成立进步教育协会，一直到 1957 年《进步 教育》停刊，前后这段时间 的活动（关于开始 的时间节点比较模糊）被称为“进步主义教育

——————————

运 动 ”；1921 年 ，中华教育 改进社在北京成 立① 。这几个事件或许没有直接 的关联，但 却典型地反 映 了 20 世纪初人们对教育进步 的关注 。步入 21 世纪，追求进步依然是当下 教育的主线，“高质量发展 ”、“内涵式发展 ”、 “优质教育 ”、“教育强 国 ”等 目标要求都体现 着对进步的期待。

但是直到今天，一个重要问题依然没有 得到澄清 ：什么是教育进步 ？ 必须要注意， “是什么 ”和“什么是 ”是截然不同的提问方式 和思维语法。“教育进步是什么 ”是描述性的，

① 中国近代教育改革（1840—1919 年）虽然如火如荼地开展着，但存在许多同当时中国实际相脱节的情况， “在社会进步方面似乎没有多少令人鼓舞的成效”，寻求实际进步的新式教育成为社会呼声。正是在这种背景下，新 教育共进社、《新教育》杂志社、实际教育调查社三社合并，成立中华教育改进社，以“调查教育实况，研究教育学术， 力谋教育改进”为宗旨。1930 年，在晓庄师范被查封和陶行知流亡日本后，中华教育改进社不告而终。在这八年期 间，中华教育改进社“引领中国教育基本完成向近现代教育转型”。参见：王文岭 . 中华教育改进社史［M］. 重庆：西 南大学出版社，2021. 6、55、299.

不需要得出整全的知识结构，但也是未被建 构 的偶然形态；而“什么是教育进步 ”就要求 建立相对普遍的知识架构，对教育进步作出 本质 回答和先验判断 。关于这个 问题，纵使 教育史上出现了许多答案，但大多在回答“教 育进步是什么 ”，而少有 回答“什么是教育进 步 ”。 回答“什么是教育进步 ”的 问题首先要 解决“教育是否需要进步 ”的前件 问题，从而 将“教育进步 ”作为一个有效性命题确定下 来；其次才可 以进入“教育进步是什么 ”的基 本问题，获得对教育进步的基本认识；最后再 回到“教育如何进步 ”的实践愿景，说 明教育 进步的基本条件 。沿着上述三个环节，重提 并思考这一问题，对反思教育发展史，进一步 把握教育之本质，推动教育现代化，都具有重 要意义。

一、教育是否需要进步

理性启蒙 以来，“进步 ”逐渐从 自发转 向 自觉，深刻影响着社会历史结构和文明发展 秩序，并且这一概念“迄今一直有效 ”［1］。在 现代性设计与现代化筹划下，对“进步 ”的关 注衍生出了“X 进步 ”的概念群，例如“历史进 步”、“文明进步”、“科技进步”、“道德进步”， 等等。“教育进步 ”同样是“进步之 网 ”下 的诸 多产物之一，但这里要非常小心：进步逻辑是 外在于教育并强制于教育的，还是从教育本 身寻得的？ 或者说，教育进步是命令的，还是 自觉的？ 因此，一个必要的前提性批判是：教 育是否需要进步？ 或者说，进步对教育是必 要的吗？

（一）教育进步筹划带来的某些后果

迄今为止，教育进步所带来 的善果有 目 共睹 。史蒂芬·平克（Steven Pinker）高度肯定 了教育进步对于人类发展的重要意义 。他

说：“教育的进步，尤其是最能代表教育的读 写能力，可以被视作人类进步的旗手。”［2］蔡 元培也在《十五年来我国大学教育之进步》中

表达过相似的意见：“所以教育进步，确为国 民进步 的符验。”［3］胡适则更加具体地说道： “ 近二三十年中，许多生活习惯的改革，如学 校运动场上的道德，如电车中的让座给妇女 与老人，如婚丧礼的变简单，都是教育进步的 自然结果。”［4］上述的几种观点都明确表达 了教育进步对人类社会发展的推动作用。但 是，这种后果主义的论证无法说明进步的必 要性，只是说明了进步的重要性 。这种论证 形式的缺陷在于，反对进步者同样可以列举 出教育进步所带来的诸多恶果，这些恶果在 功利的天平上足以中和善果，进而抹去教育 进步的意义。

有学者曾提出一种忧虑：“不到 200 年前 开始出现的现代教育制度，纯粹为培养社会 劳动力、纯粹为提高社会生产力的教育形态， 现在开始遭到前所未有的挑战。”［5］这种忧 虑不无道理 。启蒙筹划以来，工业生产逻辑 渗透到教育领域，教育逐渐标准化，并不自觉 地被生产性标准所改变着，其结果是对高标 准追求的教育异化：“这种高质量诉求并不关 心教育的内在价值，而是要求其外在标准的 实现。”［6］同时，教育进步带来的成果也被特 定 阶 层 垄 断 了 ，塞 缪 尔 · 亨 廷 顿（Samuel Huntington）等学者就提 出 了“教育 ：在进步文 化中是进步的关键，在停滞文化中却只对精 英阶层重要 ”［7］的看法 。这其实就是唯物史 观所揭示的经济基础对上层建筑的决定性作 用，特定阶级占有了大部分教育资源，教育进 步的成果被少部分群体窃取，而且反过来又 构成了进步的阻碍因素，“影响了对工作和教 育的管制，并且起到了某种约束思想与行动 的不可见的屏障的作用 ”［8］。在资本逻辑 下，知识变成商品，教育变成交易，师生关系

变成产销关系：“这种全部发达的结果，使受 教育人数的大增进。但理想家所盼望因这种 教育进步可以得的利益，却不见了 。教育既 是商品，他的扩张，若与商品的需要量相等， 价值便会低落。受教育的人生活状况便会退

步了。”［9］这便是教育进步带来的恶果，也许 并非教育的本意，但却真实存在着。

全部的问题在于，教育还没准备好如何 迎接进步。如果教育进步只是外在逻辑致使 的进步，那么，进步对于教育而言就成了强 迫 ，这也就是海德格尔（Martin Heidegger）所 说的 ：“我们实际上究竟看到了什么？ 在今 天，什么东西规定了全球的现实并以此方式 起 着 支 配 作 用 ？ 是 进 步 强 制 （Progressionszwang）。”［10］一个重要 的观念需 要被确定下来：进步只能从教育 自身之 中得 出，并经由自身取得。要做到这一点，就必须 重新审思并合理运用启蒙理性，关于这一点 后文会有更详细的说明。

（二）不进步的教育是什么样的

既然如此，教育可以不要进步吗？或许可 以通过假设不进步去反求教育进步的必要性 问题 。不进步有两种情况，一种是退步的教 育，另一种是停滞的教育 。这里的思路就是 借鉴了康德在《重提这个问题：人类是在不断 朝着改善前进吗？》中所使用的论证方式。为 了解开“道德进步 ”问题，康德假设了“恐怖主 义 ”（退步论）、“幸福主义 ”（进步论）、“阿布 德拉主义”（不变论）三种历史预告，并逐一否 定了它们，最后得出“朝着改善前进 ”的结论。

几乎很难找到一段退步的教育史，只能 去想象教育退步的几种情形。第一种情形是 “教育 ”退化为“告知 ”［11］，将主体间性的教育 活动降格为单 向 的灌输说教，结果是教育对 象 的主体性被消解 了；第二种情况是“教育 ” 退化为“驯化 ”［12］，将教育对象退回到动物性 客体，年复一年地进行重复性训练，从而形成 肌肉记忆的本能反应，教育也就是在生产固 定程序 的人偶；第三种情况是“教育 ”退化为 “规训”，教育关系构成了权力关系，教育过程 构成了精心设计的控制机制，从而塑造出听 话的人。不管是从感性直觉还是从理性反思 的立场去看，诸如此类的教育退步都是难以 接受 的 。 阿多诺（Theodor W. Adorno）正是见

证了奥斯维辛才说，“对所有教育的首要要求 是奥斯维辛不再发生 ”［13］，这 比任何进步理 想还要重要，哪怕教育无法进步，但也绝不能 出现教育退步。

历史上存在许多停滞的教育阶段。保持 停滞的教育并不是完全没有变化，更多的情 况会像“西西弗斯的巨石 ”一样，处于一个“创 造——毁灭——又创造 ”的循环阶段，但总体 上看并没有发生根本性变化。教育停滞有一 定的理论依据，有研究就认为，我们只能改善 教育条件，而不能改善教育本身，教育具有 “永恒性或不可改进性 ”［14］；还有研究认为， 教育具有一定的保守性，它的变化不可能像 技术进步那样瞬息万变，而是保留着基本的 体制规定，“教育自身的文化来源、社会功能、 发展体系等决定了其保守性的特质 ”［15］。除 了理论层面 的讨论，还有研究考察 了过去 30 年世界教育水平变化情况：世界各国为了提 高教育水平投入了大量努力和资金，但可惜 的是，教育几乎没有（甚至完全没有）发生进 步。［16］究其根源，自从卢梭对教育思想发动 “ 哥 白尼式革命 ”之后，教育理念就再也没有 发生过什么令人惊喜的变化，教育很难有什 么 进 步 的 想 象 空 间 。 怀 特 海（Alfred North Whitehead）把这种情况称为“过去的教育一直 都严重地习染 了惰性思想（inert ideas）”［17］， 这是教育进步的枯竭 。现阶段，人们对教育 范式久久未迎来新的革新愈加不满，教育范 式急需根本性革新，这种反应恰恰说明了人 们对教育停滞的焦虑与对教育进步的冲动。

不管是退步的教育还是停滞的教育，都 是无法想象和难以接受的。不进步的教育并 不符合人们对教育发展的期待，也无法适应 时代和社会的需要，从这个意义上说，教育进 步是必要的，这是教育进步必要性的反题式 证明，但并不充分，接下来我们将转向对教育 进步必要性的直接证明。

（三）进步是教育的自有美德

教育需要进步，因为进步是教育 的“本

能冲动 ”，是教育的天然品质 。笼统地说，教 育就是传承的事业，是上一代将人类成果传 承给下一代的活动 。阿伦特（Hannah Arendt） 说，作为整个“类 ”的人具有“诞生性 ”：人类 社会并非一成不变，“它通过新人的出生、进 入而持续更新 。另外，这些新来者也不是定 了型的，而是处在生成状态中的 ”［18］。这样， 每个新人就必须带着历史诞生，教育在其 中 就扮演着“历史接生婆 ”的角色。如果教育仅 仅是把某些东西原封不动地传递给下一代 人，那么，教育就不是传承，而是复制 。理论 上，人类知识在复制之中并不会凭空增加，但 事实上，人类的知识总量是不断增加的，知识 增长的秘密要么就在教育之中，要么就通过 教育这一 中介完成；也就是说，“教育是人类 文明的传承与创生的园地，也就是塑造一代 又一代与文明为伴的新人的园地 ”［19］。从原 始社会 的“ 口 口相授 ”到现代社会 的课堂教 育，从传统的纸媒教育到现代化的数字教育， 我们常常误认为技术进步或社会发展促进了 教育进步，教育进步也就被降格为“他因性”。 表面上，技术迭代推动着教育形式的发展，毋 宁说这是教育主动选择工具的过程，从根本 上说来源于教育自我发展的需要。教育是一 项传承事业，这一使命促使其通过技术触媒 发生 自我批判、更迭演化和范式转化 。概言 之，教育的进步是自我决定的，也就是自因的。

进步是教育所表现出来的一种品质，更 确切地说，是一种功能性美德 。品质是功能 的表达，美德是 品质（功能）的卓越发挥 。就 如同刀的功能是切割器物，切得好便将品质 发挥到了卓越；教师的角色目的是立德树人， 完成 了这一 目 的 的教师就被称赞具有美德； 教育 的 目 的是传承，而传承 的高 阶形态就是 进步，进步便构成 了教育 的 自有美德 。这种 美德是功能性的，而不是主体性的，它并非理 性主体表现出来的道德品质，而是作为一个 客观存在所表现出的“是其所是”。教育进步 的“ 自因性 ”便意味着进步并不是外在的他设

目标，而是以功能的规定性先行进驻到教育 本性之中，并驱动着教育不断发展 。如果教 育仅仅停留在知识传播和行政指令传递的层 面，而未能实现 自我超越，那么，教育 的真实 意义也就被湮灭了，正是在这个意义上，托洛 茨基曾警告：“我再说一遍，‘根据当时的要求 进行教学 ’这句话，其中没有一个词对我们来 说有任何意义。”［20］由此可见，教育对进步的 追求便是教育 自我规定 的演绎展开过程，也 是教育作为一种功能性存在所表现出来的美 德 。进步作为教育的美德，便意味着进步并 不是外部强加的，而是先天可能的 。教育需 要进步，但这种进步要求并不是进步时代给 予的，而是教育的自我规定属性。换言之，不 是进步强制，而是进步 自觉 。过往 的进步筹 划恰恰是过于注重外在的进步，而忽视了教 育进步 的 自我规定，进而造成 了诸多教育 困 境，因此才有学者呼吁“时刻警惕来自社会其 他领域进步 的‘外在尺度 ’对教育进步‘ 内在 尺度 ’的僭越、替代和遮蔽 ”［21］。现在，问题 的关键不在于“教育是否需要进步 ”，而在于 “ 教育进步的先天规定如何可能 ”，这便是后 文要解决的问题。

二、教育进步是什么

在证成 了“教育进步 ”这一概念 的有效 性后（这是前件问题），问题便来到了“教育进 步 ”的 内涵规定（这是基本 问题）。 我们所说 的教育进步究竟指什么，或者说，教育在追求 什么样 的进步？ 先说结论：教育进步 内在地 追求着“好教育 ”的 自我价值实现，外在地表 现为推动进步 的功能属性，它意 味着从“进 步 ”出发去认识和发展教育的立场 。它展开

为三个小分论：一是存在论层面，面向“教育 ” 本身，教育进步将时 间排序悬置而直接地表 现为价值排序 的“好教育 ”自我实现；二是价 值论层面，教育进步扬弃简单数值逻辑而 内 置需要逻辑，表现为“使进步 ”的质量追求；三

是认识论层面，教育进步在操作意义上不仅 是在教育历史中判断是否进步，更为重要的 是从进步出发思考和发展教育。

（一）不是先后的时间判断，而是好坏的 价值比较

一个具有共识性 的判断：现代 的教育 比 古代的教育更加进步。但这一判断成立的根 本逻辑并不是 因为“现代 ”后于“古代 ”，而是 因 为“ 现 代 ”优 于“ 古 代 ”。 涂 尔 干(Émile Durkheim）在《教育思想 的演进》中对 10 世纪 加洛林王朝覆灭时期 的教育作 出“全无创新 和进步可言 ”［22］的宣判，却对 8 世纪前后 的 天主教学校称赞有加，因为它奠定了现代学 校的文法、辩证法和修辞的“三科 ”循环，主宰 了之后的教育进步历史。康德也有类似的说 明。他认为，教育进步要么从野蛮状态开始， 要么从已经完满的人性开始，但“一种出自生 蛮状态 自身 的发展是难 以设想 的 ”［23］。 因 此，人类只有在时间上先处于完满的状态，后 堕落到当下的野蛮状态，使人重返完满的教 育进步才可能。康德的这一假设恰恰说明了 教育进步 的方 向可能是“复古 ”的，教育进步 在时间上 的“逆行 ”并不意味着退步，而可能 是价值的“前进”。

由此可见，一种教育 比另一种教育更加 进步不是时间次序上的，而是价值比较上的。 时间作为客观尺度，并不作出主观判断，也不 蕴含价值表达，我们不能从时间次序之中推 理出进步，就像不能从“进化 ”之中推理出“进 步 ”，否则便是一种“ 自然主义谬误 ”。紧接 着，教育的进步不是时间逻辑的，这便意味着 “未来的教育 ”和“进步的教育 ”并不是同一个 概念，甚至可能是相反的概念 。教育须面向 未来，但面向未来并不承诺进步。因此，不得 不反思的是：我们对未来教育是否太过乐观 了？ 我们是否准备好了迎接一个不称心的未 来教育？ 如果要从“未来 的教育 ”到“进步 的 教育”，如何把一种价值秩序和价值排序置入 客观时间尺度便显得尤为重要，尤其是要关

注“人 的成长、发展 问题 ”［24］，这也就是教育 发展的价值问题。

因此，教育进步必须 内置着“好教育 ”的 价值追求。我们总是将教育作为一种“物 ”去 思考它能给人类带来什么，但在教育现象学 “ 面 向教育本身 ”的启发下，教育 自身有其 内 在价值 。在教育现代化进程中，如若要树立 教育 的 自我尊严，就需将教育作为一项神圣 的未竟事业，而非仅仅是某种工具理性下的 手段，在教育 的 自我实现与 自我证成 中完成 对“教育本身 ”的 回归 。就教育本身而言，在 我们把进步作为一种教育的美德确定下来之 后，便意味着教育 的 自我价值实现历程是 向 着“某状态 ”前进 的，这个某状态便是“好教 育”。在此，不管是将“好教育 ”理解为一种前 摄与期备（现象学路径），还是对先天本质 的 复归（康德路径），抑或是自因内设，都意味着 将“好教育 ”作为构成教育进步 的价值锚点。 质言之，教育进步所追求的是“好教育”。

严格地说，“好教育 ”还是一个模糊 的概 念，它仅仅是一种“理想类型 ”，发挥着“教育 想象 ”［25］的作用 。然而，恰恰 因为“好教育 ” 是一种具有可塑性 的理念，而非一种确定性 标准，才使得进步成为一种可能。这是因为 ， 教育进步并非建立在一个跨时空的确定性价 值标准之上，试 图寻找这种具备绝对普遍性 的价值标准几乎是不可能的，每个人、每个社 会、每个时代都有不同的价值偏好。“好教育 ” 是在历史实践 中不断产生 的，它随着社会情 境 的变化也发生变化，不断追求“好教育 ”便 构成了进步的教育。当现阶段的“好教育 ”被 实现后，便会有“更好 的教育 ”产生从而形成 新 的“好教育 ”，如此循环往复 。在每个进步 的 阶段 中，尽管没有许诺一个绝对 的价值坐 标系，但却能够走向“更好”，这就是去普遍性 承 诺 的 情 境 主 义 立 场 ，也 就 是 柯 林 伍 德 （Robin George Collingwood）意义上 的“解法完 善”：在第一阶段解决了初始问题之后必然产 生第二阶段的问题，在第二阶段中解决了上

述问题又保留了原始解法并加以改进。［26］在 推进过程中，始终没有脱离原先解法的立场 原则，但又能不断满足改进，这就是进步。教 育进步就是一个不断追求“好教育 ”的过程， 通过“完善 ”最终达到“至善 ”，这一过程与时 间无关，而仅仅与价值相关。

（二）不是数量的增值，而是质量的改进 有不少研究者从 1966 年《科尔曼报告》 （*Coleman* *Report*）中提炼 出 了一种进 步 的计 算公式：“增值=输出-输入 ”［27］，如果结果为 正，那么就是进步；如果结果为负，那么就是 退步。增值评价的出现提供了极具操作性的 计量模型，它的突出性意义在于悬置了结果 评价，从单一对象的过程性比较之中获得明 确的进步判定。增值评价一开始用于衡量学 生是否在学校教育中获得发展，后来扩大为 教师的教学效果乃至整个教育体系的效果。 依据增值逻辑，教育进步就表现为教育发展 史是“净增量 ”不断增加 的过程，具体表现为 学校数量的增加、教育范围的扩大、教育知识 的丰富，等等。有研究就认为，教育进步是知 识净增长的过程：“教育进步是指通过各种先 进的教育形式向全人类推广维持人类生存水 平所必需的旧有知识和提升人类生存水平所 必需 的新知识。”［28］本文无意否认增值评价 对教育发展的意义，但问题在于，“无论是从 评价理念还是评价手段来看，增值评价并不 能真正跳 出工具主义和标准化 的套路 ”［29］。

第一，假设进步是数值的增加，然而并不是所 有的成果都可被量化；第二，如果进步仅仅是 追求数值 的增加，那么它仍然“未脱离师生 ‘唯分数 ’的功利主义倾 向 ”［30］，教育 的 自主 性就会衰落，最终束缚了教育的生命力与创 造力；第三，教育进步不完全是增值，也有可 能是减值。

进步并不能以计数意义上的增值逻辑去 理解，而是要从质量意义上理解 。教育学对 “ 质量 ”的理解有多种形式，这里所指的是教 育满足社会需要的程度，它代表着教育的“社

会能力”，或者说是“功能属性”。质量显然是 衡量进步的一个重要参照系，从“计量 ”到“质 量”，意味着增值逻辑的扬弃和需要逻辑的引 入 ，这 种 理 解 方 式 可 以 概 括 为“进 步 即 质 量 ”［31］。如果教育只是在数量上无 限增加 ， 但却是脱离时代主线和社会问题的数值膨 胀，那么这种增值便是无意义的，是一种自然 “进化”。教育的发展必须锚定特定对象和特 定问题，才能把数量转化为质量，把“进化 ”转 化为“进步”，从而实现真正的进步。在这里 ， 教育 的功能也就是“使进步 ”，而教育 的进步 便可以理解为功能的有效发挥和效果改进 。 因此，“人 的 自我实现 ”、“社会 的进步 ”、“时 代 的发展 ”、“文 明进步 ”等一系列“诸进步 ” 需求都可以作为衡量教育是否发生进步的外 在尺度 。这是从外部性去理解教育进步，但 并不能等同于前文所说的外部命令。这并非 说明教育进步是由这些外在进步需要所强制 的，而是说，如果教育是进步的，那么，教育发 展带来的后果便是“诸进步”。前者是进步强 制的命令逻辑，后者是教育进步属性规定的 自然结果。至于教育进步的“使进步 ”功能具 体是如何发挥的，这个问题将留到最后去解 答 。总之，教育能在满足社会需要之中改善 自身，在“使进步 ”的功能规定下确证 自我存 在，这既是教育质量的提升，也是教育进步的 过程。

（三）不是已经完成的结果，而是正在通 过的入口

对教育进步的最大忧虑不在于进步还未 发生，而在于以为进步已经完成 。从逻辑上 说，进步的内在规定决定了进步并没有完成 时。进步的可能性在于主体对自我的内在规 定与事前预言，而进步的完成意味着历史的 终结与主体的消解，也就造成了进步的逻辑 悖反 。一句话，“进步完成 ”反对着“进步 ”。 维特根斯坦（Ludwig Wittgenstein）在谈到“文 明进步 ”时，认为“进步是它的形式，而不是把 取得进步当作它的特色之一。典型之处在于

它要建造 。它忙于建造一个更为复杂的结 构 。即使有对明晰性的追求，那也只是达到 其结果 的手段，而不是结果本身 ”［32］。这其 实表达了相似的观点，进步是一个过程，而不 是一个结果 。如果教育进步已经完成，那么 也就取消了教育进步的存在意义，教育进步 不是已经完成的事业，而是仍在发生的实践。

立足当下，我们常常想要证明过去的教 育是进步的，因为这种做法可以给当下树立 信心，并试图从过去之中总结经验以开辟未 来 的教育进步 。然而，这其实是一种“后果 论 ”的思维方式，也就是在历史后效中用进步 的标尺去评价教育历史。这种做法的风险在 于，如果一开始便带着一种不 自知 的价值偏 见去证明过往教育的进步意义，这样所得的 历史经验也未必是适用的，而可能是导向退 步的 。如此，教育进步的辩护性意义就掩盖 了创造性意义。

相较于从“后果论 ”理解教育进步，一种 “价值前见 ”的思维方式或许更能激发教育进 步的历史潜力。教育进步在逻辑上并不提出 “什么样是进步的”，而是要求我们“从进步立 场出发去发展教育 ”，这是认识论立场的转 变 。从进步出发去提问和改变现实，而不是 从现实去获得和辩护进步。教育的演化史同 其他事物发展史一样，一开始并不是自觉的， 而是毫无规律的野蛮生长。在进步成为一种 自觉意识之前，教育只是本能发生着；但从进 步出发去发展教育，教育开始逐步摆脱野蛮 状 态 ，不 断 走 向 完 善 。 黑 格 尔（G. W. F. Hegel）曾经非常形象地说在 自然太 阳下没有 新的东西，只不过是无聊的循环重复；只有在 精神的太阳下，才会有新的东西发生，精神的 太阳代表着“一种真正的变化的能力，而且是 一种达到更完善 的能力—— 一种达到‘尽善 尽美性’的冲动”。［33］教育进步的立场就如同 “ 精神 的太 阳 ”，从进步 的“价值前见 ”出发， 教育也就有了发展的方向和动力。

因此，教育所理解的进步，更像是一道

认识论 的入 口。“入 口 ”的表述很容易让人联 想到柏拉 图 的“洞穴说 ”和 陶渊 明 的“桃花源 记 ”，找到入 口并通过它，才能抵达具有确定 性的地面世界或世外桃源。进步就像是一扇 大门，它规定了可通过之物的形状和大小，也 就是给对象作出了诸多规定。进步的入口规 范了教育的发展范式，发挥着“形塑 ”的作用， 使教育从野蛮生长转向自觉进步。康德曾经 区分过教育 的两种演化形式 ：一种是“机械 性”，另一种是“裁断性”。机械性的发展就是 没有任何规划，完全依据所处环境进行演化， 是一种偶然 的、非 自觉 的运动 。机械性发生 的教育，哪怕碰巧产生 了进步，也会退 回去。 因此，教育进步必须是裁断性的，也就是从一 定的理念或规划出发，如此进步才具有连贯 性。［34］总之，进步为教育奠定 了价值立场和 发展范式，而非具体内容，这就打开了一条确 定的通道。美国的进步主义教育运动很少对 “ 进 步 ”作 出 解 释 ，但 他 们 却 坚 信 这 是“进 步 ”。在这里，美 国进步主义教育运动 的“进 步 ”就像是一顶帽子，里面装着“儿童本位 ”、 “ 实验教育 ”、“社会改造 ”等 。在这场运动 中，人们坚信自己正在通过进步的入口，并且 相信在这些理念的指导下能让教育越来越 好，因此，这就是一场进步的运动。

三、教育进步如何可能

还有最后一个问题：如何实现教育进步？ 本文并不打算给出任何具体的实操性策略， 而是从理论上说明教育进步需要达到哪些条 件才成为可能。这是因为，教育进步并不是一 项指向明确的任务，无法列出具体的待办事 项，但如果我们能保证当下的道路是正确的， 确保进步的条件充分，那么进步就会到来。

（一）先验的教育进步原则如何可能

上文已经说明了进步并不是一种结果， 而是正在经过的通道。这其实是对教育演化 的一种积极设计，或者说是教育按照 自身特

性作出的原则规定 。这完全是有必要的，因 为进步首先是一个先验逻辑，其次才构成知 识对象 。过往的历史表明，进步呈现着特殊

的历史演绎逻辑：人们意欲着进步，如此历史 发生了进步；世界只是变化，但有人的具身参 与才发生改进 。在人类历史之中，进步构成 了难以拒绝的价值前提和思维形式，它不仅 是一种认识论前提，也是一种发生论基础。 因此，教育进步如何可能的首要前提便是，一 种教育进步的原则如何可能，它分为认识论 条件和发生论条件。

教育进步的先验认识论条件如何可能 。 教育进步规定无法从经验之中给出，而是一 种先验预设，恰恰是存在这种预设，才使得教 育进步的可能被思维接受。康德对教育进步 保持着绝对 的 自信，甚至 已经到 了盲 目 的程 度 。他断言：“教育或许会变得越来越好，而 且每一代都向着人性的完满实现更进一步 ； 因为在教育背后，存在着关于人类天性之完 满性的伟大秘密。从现在开始这种进步就会 发生。”［35］这一断言显然带有很强 的卢梭印 记，卢梭自然主义教育思想的核心是“归于自 然 ”（back to nature），在康德 的实践理性体系 之中，“人类天性之完满性 ”就构成了“ 自然 ” 的先天设计，“天性 ”就构成 了“进步 ”的先验 条件。康德相信现实人性的野蛮状态是从完 满人性堕落而来的，而教育进步就是帮助人 重返完满状态，重返人的自然。持有“人类天 性完满性 ”去索求教育进程，教育进步便构成 了认知对象 。但是，人类天性的完满状态本 身与其说是一个很烂俗的设定，不如说是一 场精心设计 的思维骗局 。 因此，波普尔（Karl Popper）才说要对这个天真 的理论作 出重大 修改：“我们必须抛弃心理倾 向 的学说，而采 取较好 的另一种学说。”［36］在后启蒙理性 的 现代社会，人们愈发接受了这一个设定：进步 是人们认识事物的一种形式，进步已经构成 了不容否定的信念，人们为教育发展规定了 进步立法，寻求教育进步的知识对象并不需

要再借助抽象人性设定，而是直接来源于人 类的信心（哪怕是一种虚假的迷信）。 正是因 为存在这种进步的先验条件，所以人们才得 以认识历史进步、道德进步、科技进步、教育 进步等一系列知识现象。这样，一种普遍的、 客观的教育进步认知之所以可能，来源于人 们的认知结构规定，进步便是人们事先给予 的和事后发现的。

教育进步的先验发生论条件如何可能。 教育的内在原则为教育进步奠定了形式先验 条件，除此之外，我们还可以再回到教育这一 “事情 ”本身，为教育进步奠定质料先验条件。 尽管没有人敢断言教育的本质直观结果，但 教育的被给予方式是充满希望和具有开拓意 义的：教育把自己体验成进步的教育，教育以 进 步 的 存 在 形 式 显 现 出 来 。 欧 根 ·芬 克 （Eugen Fink）就认为，“教育在任何时代都是 人类面临的重大命题，是充满高度争议性和 思想激荡 的精神 冒险 。它从来不是‘不言 自 明 ’的，这恰恰是因为它本质上是历史境遇中 人类存在方式的探寻的、搏斗的、清醒张望的 自我理解 。教育首先是我们此在 的 自身说 明，并且始终是此时此刻的为生命赋予精神 意义 的持续行动。”［37］教育就是 以这种状态 显现出来的，它本身就以进步的面貌被给予， 并构成了质料意义上的先验客体，用现象学 的态度去看教育，教育本身就是进步 。从上 述两条路径出发，作为知性先验形式的教育 进步与作为 自 明先验质料 的教育进步，共 同 构成了教育进步的可能基础。

（二）经验的教育进步事实如何可能

在经验世界之中求索教育进步的可能 性，便从思辨演绎转向具体实践，向物质现实 寻求显现方式。展开来说，具体的人、人的实 践、实践的历史，三者构成了教育进步经验事 实得以可能的基础。

第一，人的超越性是教育进步的能动条 件。人的主体性与神圣性很大程度上体现在 寻求 自我超越 的冲动，这是生命成长和生物

进化中的客观事实 。一方面，人的超越性给 教育的持续进步提出了需求 。教育不仅要 “ 人 ”充 分 成 为“人 ”，还要使“人 ”成 为“超 人”，教育就不能是静止状态，而是动态的、充 满活力的进步过程 。另一方面，人的超越性 给教育的持续进步提供了条件。依据唯物史 观的观点，教育是人的本质力量外化，寻求超 越性的人便同样赋予了教育活动的超越性与 进步性 。在教育学 中，“超越 ”与“适应 ”是一 对重要的概念范畴，教育要适应需求，但也要 自我超越（进步），这种 自我超越归根到底来 源于人的超越性，“在教育活动中，人的一次 次超越是教育活动得以存在的决定性因素， 从而赋予 了教育超越性 的本质 ”［38］。总之， 具体的人所展现出来的超越性，是教育进步 在经验上可能的主体条件。

第二，实践的创造性是教育进步的实现 条件。从人出发，便有了人的实践，实践构成 了教育进步从理念转向现实的中介载体。马 克思指出，“全部社会生活在本质上是实践 的 。凡是把理论引向神秘主义的神秘东西， 都能在人的实践中以及对这种实践的理解中 得到合理的解决 ”［39］。实践的创造性便体现 在这里，将神秘思辨的合理内核应用到具体 历史之中，从而为进步精神寻求到可靠的物 质载体，并不断开创新的历史 。对教育进步 的先验形式和先验质料的思辨考察，都还是 思维和精神的运动，而只有在人的实践之中， 教育进步才从“解释世界 ”转 向“改变世界 ”。 教育本身是面向物质世界的对象性活动，只 有在 日常生活 和具身活动之 中才能完全展 开，并在实践之中得到证实，从而使得教育进 步从抽象走向具体。

第三，历史的延续性是教育进步的表现 条件 。历史是人的历史和实践的历史，历史 的延续性在于人的超越性与实践的创造性。 历史的延续性是教育进步的物质条件，同时 为教育进步提供了时间域 。一方面，教育进 步的客观历史必须放到整个人类历史之中，

寻求结构性的打开方式，从而得到人们的普 遍承认与接受。另一方面，“人们自己创造自 己的历史，但是他们并不是随心所欲地创造， 并不是在他们 自 己选定 的条件下创造，而是 在直接碰到的、既定的、从过去承继下来的条 件下创造 ”［40］。教育进步的客观历史就是在 传统继承之中不断实现和前进的，并且同政 治进步、科技进步、道德进步等一系列要素一 起构成了历史进步 。例如，随着科技的持续 进步并逐渐应用到教育之中，开始出现了云 课 堂 、增 强 现 实（Augmented Reality，AR）教 学、虚拟现实（Virtual Reality，VR）教学等一系 列新的教育形式，在探索之中推进教育进步。 而科技推动下的教育进步同时也为科技进一 步发展提供了人才支撑和智识基础，形成了 教育、科技、人才“三位一体 ”协同融合发展的 共生形态。

（三）超验的教育进步神话如何不可能

如何证明我们所有的教育进步并不是主 观幻象，这是说明教育进步如何可能的最后 一环 。也就是说，并不怀疑教育进步的可能 性 ，而 是 怀 疑 教 育 进 步 的 真 实 性 。 德 勒 兹 （ Gilles Deleuze）认为，幻象 的一个特点是“它 既不再现能动也不再现被动，而是再现能动 与被动 的结果，即纯粹事件 ”［41］。幻象仍然 作为事件发挥着效应，但作为一个意义对象 已经死了，被隔绝在人的意义世界之外，成了 一种完全纯粹的超验存在。这里的超验是指 “ 不可被知识却可被思维的特性 ”，思维超验 之物也就构成了超验幻象。宗教迷信是典型 的超验形式，如果把教育进步的信念异化为 教育进步的迷信，那就产生了超验的教育进 步幻象。

关于未来的教育进步，由于超出历史之 外且没有实体对象，因此变成了理性的大胆 思辨场所，便可以从推理之中得出一种纯粹 意义上的进步。《理想国》所设想的培养“哲学 王 ”便是一种典型的教育进步幻象 。当古希 腊人构想着“好教育 ”模型时，他们所能依靠

的经验质料少得难以支撑这一宏大抱负，只 能 用仅有 的 理性 能力 去想 象 和 推测“好 教 育 ”，其结果是现代人难 以理解 的“哲学王 ”。 问题恰恰在于这里，缺乏质料的形式想象违 背教育，缺乏形式的质料堆砌难成进步，教育 进步是一项质料与形式的综合事务，缺乏任 何一种都会陷入幻象 。在进步神话的笼罩 下，教育便成 了失控 的列车—— 不需要考虑 方向、不需要考虑历史规律、不需要考虑价值 观念，只需要提速和再加速，因为进步已经承 诺 了 一 切 。 这 种 情 形 就 与 将 哈 耶 克 （Friedrich Hayek）意义上 的“ 自发秩序 ”包装 为“必然进步 ”一致，是一种危险 的错认和非 法僭越 。这种怪诞的教育进步看似反理性， 但恰恰是理性的充分发挥结果，并不是没有 理性，而是理性的错误发生。

超验的教育进步神话之所以不可能，是 因为充分的历史质料和理性形式，也就是建 立在“先验的教育进步原则如何可能”（形式） 和“经验的教育进步事实如何可能”（质料）之 上 —— 这一项论证工作在上文 中 已经完成 了 。 阿多诺认为，“进步就是跳出神秘的符 咒，甚至包括进步本身的符咒 ”［42］，必须让理 性摆脱对进步不切实际的依赖，尤其是建立 在主观臆断上的形式依赖。“所有的基本概 念，在内容被掏空后，就已经只是一种形式的 外壳 。 当理性被主观化时 ，它也就被形式 化。”［43］因此，摆脱进步幻象就必须要有源源 不断的新鲜质料，用具体的人、创造性的实践 和延续不绝的历史为教育进步奠定质料基 础 。另一方面，必须要让进步避免没有结构 的质料堆砌，否则教育进步只会是杂乱无章 的蛮横生长 。综上所述，教育进步之所以可 能，在于有充足的信念和持续的历史实践，这 也是摆脱超验困境的出路。

四、余论：进步如何需要教育

回顾前文，教育需要进步，不仅仅是外

部性的要求，也是教育的内在规定；而进步是 否需要教育，却是一项少有人反思的问题。 人们往往理所当然地认为教育进步可以推动 时代进步，但却少有人关注其中的逻辑关系。 如前文所述，教育可以“使进步”，教育不仅追 求 自身 内在 的进步，也表现着对个体进步和 社会进步的推动作用 。但是，这种推动作用 有多大？ 有学者在反思美国进步主义教育运 动时指出，试图通过教育进步去推动社会进 步，是一种过高的期待，反而给教育带来了 “不可承受之重 ”［44］。也就是说，并不能夸大 教育进步带来的收获，但也不能因此否认教 育进步的意义 。 因此，一个必要的补充性问

题是：进步如何需要教育？

必须客观公正地看待教育进步带给人类 的收获，同时小心谨慎地确定教育进步的限 度问题，我们可以把这种思考方式称之为“最 小原则 ”。在“最小原则 ”中谈论教育进步 的 收获，保障了教育进步的最低限度承诺，也避 免了教育进步的过分僭越和一厢情愿 。从 “ 最小原则 ”出发，教育有益于进步的途径至

少有三种：理性提升、德性成长、情感共鸣。 理性、德性、感性，这三者并不是人类进步的 表现，而是人类进步的条件，而教育便是实现 这些条件的活动。

首先是理性提升，推动进步的教育必须 从知识论中解脱出来，将教育理解为培养理 性能力。个体和社会的进步性不在于知识的 积累和传承，而在于不断反思和创造，在理性 的不满与 自觉 的改进之 中，进步才会发生。 在现代社会中，理性的启蒙不再相信神秘的 灵魂回忆，而是通过教育习得，并在实践之中 不断获得锻炼和完善；社会的规范也不再是 神令或强制的，而是理性协商和反思的产物。 其次是德性成长，涵养德性是教育的应有之 义。关于这一点，夸美纽斯很早就指出了“如 果一个人学 了知识但没学美德（一个格言如 是说），那就是倒退而不是进步 ”［45］。个体和 社会的道德进步很大程度上在学校教育之中

获得奠基，教育进步带来的是更加道德的个 体和更加伦理的社会，否则，教育进步的筹划 便是麦金 泰 尔式 的失败① 。最后是情感共 鸣，文明的进步很大程度上依赖于同情的进 步，社会的和谐奠基于情感共同体，这种情感 上的同情来源于教育的引导 。理性提升、德 性成长、情感共鸣，构成了教育推动进步的三 条路径，并且具有较强 的排他性—— 除 了教 育之外，很难有什么别的人类活动能够做到 这一点。

在当今社会中，进步依然是时代的主旋 律和文明的底层逻辑，追求进步依然是教育 的内在承诺和外在使命 。通过重提和思考 “ 什么是教育进步 ”的问题，“教育的进步本 质 ”与“进步的教育需求 ”得以向我们敞开，教 育不仅需要进步，进步也要求着教育 。在完 成了对教育进步的先验证明和经验确定之 后，教育进步的形态规定和教育进步的形式 质料条件得以澄清，一种现实的和具体的教 育进步也将向我们走来。

参考文献：

［1］哈贝马斯 . 现代性的哲学话语［M］. 南京：译林出版社， 2004. 8.

［2］史蒂芬·平克 . 当下的启蒙：为理性、科学、人文主义和进 步辩护［M］. 杭州：浙江人民出版社，2019. 256.

［3］蔡元培教育论著选［M］. 北京：人民教育出版社，2011. 531.

［4］胡适 . 个人自由与社会进步［M］. 北京：北京大学出版 社，2013. 186.

［5］程介 明 . 教育之变［M］. 上海：华东师范大学 出版社， 2022. 168.

［6］金生鈜 . 高质量的教育如何成为好教育［J］. 教育研究， 2022，（4）.

［7］塞缪尔·亨廷顿，劳伦斯·哈里森 . 文化的重要作用—— 价值观如何影响人类进步［M］. 北京：新华出版社，2010. 360.

［8］马克·费舍 . 资本主义现实主义：私人情绪与时代症候 ［M］. 南京：南京大学出版社，2024. 33.

［9］恽代英全集［M］. 北京：人民出版社，2014. 333.

［10］海德格尔文集：讨论班［M］. 北京：商务印书馆，2018. 467.

［11］菲利普·W. 杰克森 . 什么是教育［M］. 合肥：安徽人民出 版社，2012. 144.

［12］卡尔·雅斯贝尔斯 . 什么是教育［M］. 上海：上海人民出 版社，2022. 2.

［13］阿多诺 . 奥斯维辛之后：阿多诺论笔选［M］. 北京：北京 大学出版社，2024. 80.

［14］林苗羽，王建华 . 教育真的可以改进吗？［J］. 现代大学 教育，2022，（6）.

［15］冉亚辉 . 论教育发展的适度保守主义［J］. 教育理论与 实践，2018，（31）.

［16］ David Bolden，Peter Tymms. Standards in Education： Reforms，Stagnation and the Need to Rethink［J］. Oxford Review of Education，2020，（6）.

［17］怀特海 . 教育的目的［M］. 北京：商务印书馆，2023. 2.

［18］汉娜·阿伦特 . 过去与未来之间［M］. 南京：译林出版 社，2011. 173.

［19］孙正聿 . 教育：与文明为伴［J］. 教育研究，2025，（2）.

［20］ Leo Tolstoy. Tolstoy on Education［M］. Chicago：The University of Chicago Press. 1967. 160.

［21］王占魁 . 论教育进步的内在尺度［J］. 华中师范大学学 报（人文社会科学版），2018，（5）.

［22］爱弥尔·涂尔干 . 教育思想的演进［M］. 北京：商务印书 馆，2016. 102.

［23］［34］［35］康德 . 论教育学［M］. 上海：上海人民出版社， 2005. 7、8、5—6.

［24］王振存，张清宇 . 教育与未来：未来教育学建构的可能 与选择［J］. 教育研究，2023，（12）.

［25］刘庆 昌 .“ 好教育 ”的思维建构路线［J］. 教育研究， 2023，（9）.

［26］柯林伍德 . 历史的观念（增补版）［M］. 北京：北京大学 出版社，2010. 320—325.

［27］Wu，X.，et al. Sustainability of Evaluation：The Origin and Development of Value-added Evaluation from the Global Perspective ［J］. Sustainability，2022，（23）.

［28］姜建华 . 社会进步学概论［M］. 北京：社会科学文献出 版社，2018. 590.

［29］胡娟，徐鑫悦 . 高等教育增值评价：缘起、争论及反思 ［J］. 复旦教育论坛，2022，（6）.

［30］杨立军，夏紫微 . 教育增值评价 50 年：演进、挑战与进 路［J］. 高教发展与评估，2024，（2）.

［31］迟艳杰 .“进步即质量”：指向学生成长过程的教育质量



① 麦金太 尔（Alasdair Chalmers MacIntyre）认 为，人 的培养是“未 受教 化状 态 的人 性（human-nature-as-it- happens-to-be）—理性伦理学的训诫—实现其目的而可能所是的人性（human-nature-as-it-could-be-if-it-realized-its- telos）”的三重构架，人作为功能性范畴的实现需要道德训诫。但他悲观地认为这种筹划必定失败，会导致无法进步 的恐怖后果。参见：阿拉斯戴尔·麦金太尔 . 追寻美德：道德理论研究（第3 版）［M］. 南京：译林出版社，2024. 67.

观与价值追求［J］. 教育研究，2019，（7）.

［32］维特根斯坦笔记［M］. 上海：复旦大学出版社，2008. 12.

［33］黑格尔 . 历史哲学［M］. 上海：上海书店出版社，2022. 50.

［36］卡尔·波普尔 . 历史决定论的贫困［M］. 上海：上海人民 出版社，2009. 122.

［37］Eugen Fink. Zur Bildungstheorie der technischen Bildung （1959）［A］. Brinkmann. Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute［M］. Wiesbaden：Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH，2019. 83—84.

［38］王守纪 . 论教育的超越性［M］. 北京：中国社会科学出 版社，2021. 54.

［39］马克思恩格斯文集（第一卷）［M］. 北京：人民出版社， 2009. 501.

［40］马克思恩格斯文集（第二卷）［M］. 北京：人民出版社， 2009. 470—471.

［41］吉尔·德勒兹 . 意义的逻辑［M］. 上海：上海文艺出版 社，2024. 326.

［42］Theoder W. Adorno. Can One Live after Auschwitz？ A Philosophical Reader［M］. New York：Stanford University Press， 2003. 134.

［43］马克斯·霍克海默 . 理性之蚀［M］. 上海：上海人民出版 社，2024. 5.

［44］彭彩霞 . 进步主义教育只能是乌托邦吗？ ——基于英 国普劳登报告的省思［J］. 全球教育展望，2020，（12）.

［45］夸美纽斯 . 大教学论［M］. 北京：中国轻工业出版社， 2018. 47.

Revisiting the Question: What Is Educational Progress?

*Zhang Yan & Chen Weifeng*

Abstract: The question of "What is educational progress? " includes not only the fundamental question of "What does educational progress mean? " but also the prerequisite question of "Does education need progress? " and the additional question of "How is educational progress possible? " Educational progress is indeed necessary, but it cannot be construed as an external imperative imposed by the developmental logic, but rather as a self-definition derived from education; that is to say, progress is the intrinsic virtue of education. If this cannot be confirmed, educational progress will turn into a failed plan or forced progress. As far as educational progress itself is concerned, it intrinsically pursues the self-worth of "good education" and externally demonstrates the function of promoting progress. This implies a stance of recognizing and developing education based on "progress. " To answer the question of "How is educational progress possible? ", we need to first address two theoretical questions: "How can the *a priori* principles of educational progress become possible? " and "How can the empirical practice of educational progress become possible? " This helps to lay the formal foundation for educational progress and prepare materials for it. Only in this way can we avoid the transcendent illusions about educational progress, and determine that educational progress is an objective historical fact.

Key words: educational progress; virtue; form; material; value ranking

Authors: Zhang Yan, professor of the School of Marxism, Zhejiang University; Chen Weifeng, doctoral candidate of the School of Marxism, Zhejiang University (Hangzhou 310058)

［责任编辑：刘 洁］