

论教育人性观的建构

——历史回顾、现实样态与未来之路

牛利华

(东北师范大学 教育学部, 长春 130024)

摘要:当下的教育场域形成了多元人性观并存的现实局面,这在增强教育生活的丰富性的同时,也导致教育产生了许多新的问题。教育人性观的未来建构需要做出如下努力:消除对人的二元对立理解,从更加全面的视界探寻人的本质与内在需求;整合多元人性观,以科学的人性观建构教育过程;树立人性观的教育学立场,增强对人性教育学的理解。

关键词:教育学;人性观;异化

中图分类号:G40 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2014)05-0072-05

教育是关涉人的生命成长的活动,这就决定了教育活动的合理进行必须建立在对人性的科学理解基础之上。人自身的发展现状、本性、需要、能力等构成了教育的起点,是教育活动存在的基础。良好的教育首先应对人性做出完备而科学的理解,并与人性的现实状况保持最大程度的和谐,以便使教育的发展获得更多的理论资源和现实动力。但迄今为止,人类对自身仍然缺乏全面的认识,这致使教育曾经走入这样或那样的误区。教育学理应不断认识和透视各种各样的关于人的学说,以相关学科的知识基础为参照,在教育实践探索中逐步确立和彰显科学的教育人性观。

一 历史回溯:片面人性观及其引致的教育乱象

人类对自身的探究几乎从未间断。从古至今,许多学者曾经尝试阐发自己对人性的理解,其中不乏片面的人性观。之所以称之为“片面人性观”,是

由于受特定社会所能提供的总体知识背景所限,当时的人们往往执着于人的某一方面的属性,而忽视了其他方面的规定性,无法完成对人的本质的总体理解。例如,欧洲近代唯物主义者把人的本质归结为某种自然属性(通常是生物属性),主张一种自然主义的人性观。在这种人性观支配下,教育模仿植物生长规律或动物驯化规律来运行,教师被当作园丁、育苗人,学生被放归到自然情境中去接受教育;或将学生看作无差别的动物,罔顾学生的情感需求和心理需要,将教育教学过程变成了一种以“应激—反应”为特征的高强度机械训练,试图通过重复性驯化来达成教育者预设的目标。科学中心主义将人看作理性的存在物,认为理性是人的最高本质,主张教育要给人提供客观的、不带偏见的知识与真理。非理性主义强调人的非理性因素,如感觉、体验、意识,片面强调人的感性与自由,将人的快乐与幸福作为教育的终极目的。保守主义的人性观认为

收稿日期:2013-12-20

基金项目:本文系教育部人文社科青年基金项目“教育改革中的教师阻力及其实践应答研究”(批号:10YJC880089)的阶段性成果。

作者简介:牛利华(1979—),女,河北邢台人,教育学博士,东北师范大学教育学部副教授,研究方向为教育基本理论和教师发展理论。

人性本恶,人总是趋利避害,在本质上存在犯错、违规的倾向,因而不能将人的欲望和需要作为教育行动的标尺,不能过于强调儿童的自由和权利,而应当通过教育对人严加控制和约束。自由主义者认为人的自然本性是好的,因而教育应当使人的自然本性得到自由发展,一旦外力对人的成长干预过多,人的本性会受到扭曲。正如卢梭在《爱弥儿》开篇所言“无论何物,出于自然底创造,都是好的,一经人手,就弄坏了”^[1],人受外力的约束越少,人性的发展也就趋向于越完备。

由于人性观的片面性,把人的全方位的素质肢解了,这种对人的片面化理解会直接折射在培养目标、途径和评价标准上,教育最终培养出的常常是片面的、偏执的人。片面人性观在实践中的危害显而易见,教育常常没有沿本体论轨道发展,大量模仿着非教育过程的规律来运作。如:模仿娱乐游戏规律——打着“减轻学生负担”的名义,主张“在做中学,在玩中学”,将“搞表演”、“做游戏”的过程看作是教育;模仿商业活动规律来进行,将学生看作是顾客,是“上帝”,教育变成了可供学生购买的“服务”,其结果便是教育在很多时候失去了必要的规训力量,教师的主导作用旁落。由于对人性的不完全解读,教育出现了各种教而不善的现象,甚至到了违反人性的境地,这使教育不仅无法实现对人的心性的呵护,反而成为人全面发展的阻力。这些问题的存在背离了人的全面发展的目标,难以完成教育内在承载的社会责任和精神使命。

可以说,现实中出现各种的不尽如人意的现象都从不同侧面折射出片面人性观在实践中的危害,上述教育危机和人的危机都是由于对人本身的认识不当所导致的。由于对人性的误读,致使人们无法完成对教育意义的完整解读,因而教育从根本上无法实现“成就人”的目标,反而很多时候在毁灭人。随着认识的提升和实践探索的深入,人们逐渐认识到教育的对象是具有主体性的人,人与教育共生共在,“人的回归”才是教育中一切改革的真正先决条件。一旦由于对人性的误读而曲解了教育活动的本质,那么我们的教育便走向人的对立面。

二 现实样态:当代教育学对人性的追索

教育中不同的行为决策都是由于对人的不同理解造成的,隐匿在教育行为背后的人性观理念是支配我们行动的根基。教育者所秉持的人性观越科

学,教育决策与行为的理念基础就越丰厚,教学效果就会越突出;反之,如果在对人的理解上持有某种错误的、含混的人性观,就会影响教育行为的合理性,进而使教育发展误入歧途。正是由于人性观对教育现实生活的重要性,教育工作者不断探索着对人的科学化理解。尽管每个时期人们对于“人是什么”的问题持有不同的答案,但相关探索一直没有停止。在我们当下这个历史时期,教育学者站在更加广阔的视域,在对人的认识上有了更进一步的创获,彰显了多元并存的教育人性观。就总体而言,当下教育界对人性观的探索呈现出如下特点。

(一)以“整体人”为理想形态

随着人的自由、尊严与主体地位空前张扬,人们逐渐认识到人是一个有着理智、情感、欲望的完整体,他们不仅需要汲取知识、习得技能,更渴望着被尊重和理解,希望在校园生活中获得一种有尊严的存在方式。于是,片面的人性设定逐渐走向式微。人们认识到,“人是许多规定的综合、多样性的统一,是整体性的具体的存在物”^[2]。这意味着良好教育既要赋予人知识,同时又要提升人的精神;既要考虑如何赋予人知识和技能,同时更要思考如何将幸福植入人心;既要关心人的理性发展,又要关注人的丰富的情感需求。整体的人变成了教育对理想人格的全部想象,也成为衡量教育活动成效的标尺。

整体的人首先指的是人的内在素质的全面发展,是体力与能力、智力与人格的协调发展,是潜能的最大限度的发挥,是有智慧的生命和创造自由的个体。整体的人也同时意味着精神属性(审美素质、文化科学素质、个体心理素质)、自然属性(身体生理素质的发展)、社会属性(思想道德、劳动实践素质、社会政治素质)的全面占有和发展^[3]。对“整体的人”的追寻,成为教育活动的基本尺度与不懈追求的培养目标。

(二)以生成性和开放性为基本出发点

现代教育学视域下所要表达的人的形象应当是开放的、生成性的,而非固化的、预设性的。人并非本质先定的固定存在,而是不断发展变化的过程,而教育是促进人的本质生成最重要的手段之一。这意味着人在教育中并非一成不变,而是通过教育影响不断生成新的自我。教育通过自身的力量不断施加对教育主体的影响,它通过自身丰富的、变动不居的活动,使身在其中的教育主体不断地实现自我超

越与发展。人通过教育和劳动,不断地创造和生成着新的自我,并获得新的存在状况和新的规定性。

在这种视野下,教育也被赋予了新的意涵。教育活动变成了人的本质的创造与生成的过程,预设性的教育开始受到审视与质疑。以生成性和开放性为基本出发点,教育开始倡导不仅要尊重学生当下的生命进程,更要关注人的生存前景。教育开始意识到情境的创设的重要性,强调学习的自主建构,开始重视对人的创造精神和创新思维的培养,注重教学思路 and 教学行为的及时调整。本着对人的“生成性存在”的体认和关照,教育在人的培养上开始呈现出非线性、弹性和开放性的特征,努力为人的培养提供更多可能的路径和发展空间。教育活动的意义得到新的阐释:学习变成了自主建构的过程,教育的目的在于促进人的自我实现,教育过程就是具有自足性价值和意义,且蕴含多种可能的不确定性过程^[4]。

(三)以从关系维度理解人作为基本方法

曾经在相当长的一段时期内,人在教育中是被看作“彼此心灵不相交涉的单体”而存在的,彼此心灵和生活不相交涉,在自己之外的一切存在都是客体。这一人性观曾经在教育中有很明显的体现:教育被视为单向塑造的过程,教育者和被教育者之间呈现出一种规训与被规训的关系,相互理解和互动互通成为教育场域中的稀缺现象。经过个体中心主义文化的塑造,人很难与他人、与周围的世界平等自由地交流、对话与共处。多尔迈曾对人的这种单子式存在状况进行了精简的说明,“征服了上帝,‘唯一剩下的人’并不能品尝他的胜利,而是被淹没在灭亡的旋涡之中”^[5]³⁶。

针对现代社会出现的人的问题,学术界引发了终结单一主体性的声音,这标志着作为现代性根基的“人”的观念在逐渐丧失着它的力量。随着对单子式人性观的反叛,人们逐渐认识到人的存在还有另外一个重要维度,那就是主体间的维度,人的存在即是人与人的交互作用。它承认人与人之间存在着差异性和多元性,在此基础上,主张用沟通、理解和对话等手段来弥合主体之间的差异。这一人学视阈的改变,对教育学视域下的人学观的转变轨迹产生了明显的影响。我们逐渐发现,人“在本质上是交流的生灵。阻止交流就等于把人降格为‘物’”^[6]⁷⁰。这意味着良好的教育必须保留人性和人际关系的基

本因素。在教育生活中,人与人之间应当相互尊重、相互理解、相互交流与相互影响,通过沟通、合作与对话得到共同发展。

(四)以多元化作为基本特征

在我们当下这个时代,人类对自身的理解比以往更加矛盾和多元,哲学、心理学、伦理学、教育学等学科从不同的维度共同阐述着对人性的理解,并且学科间不可避免地产生着相互影响。教育学不仅站在自己学科的视点,在实践中探索人是什么的奥秘,而且广泛吸纳和借鉴其他学科已有的思想资源,这些探索和吸纳对全面人性观的建构发挥着重要作用。另外,各种主义、流派对人性的理解对现代教育发展 with 改革均产生着不同程度的影响,也丰富了人性论的思想宝库。不仅各个学科领域及思想流派可以对“人是什么”发表看法,而且每一个身处教育生活世界中的人都会对上述问题有自己个性化的理解,这些理解作为深层观念和文化形态制约着他们的教育行为和教育选择。

三 未来走向:多元整合与教育人性观的建构之路

将“整体的人”作为人的发展的理想样态、将人的生成性与开放性作为教育的基本出发点、从关系的角度去理解人,这些人性观的建构路向无疑是合理的,它标志着教育领域在对人性的理解上已经获得许多创见性成果。但教育人性观的建构仍然存在如下问题:第一,教育界对人性的理解主要是汲取相关学科的资源,缺乏教育学对人性的独特阐释,在人性观的建构过程中缺失教育理论思维;第二,多元化的人性观在增强学校教育生活的丰富性的同时,也导致教育出现了许多新的问题,走向了另一个极端:教育在很多时候似乎丧失了统一性,缺乏共同的见解,呈现出较为无序的局面。

对现实生活的人及其基本需求和特性的科学理解构成了理想教育的出发点^[7]²⁴²。因此,消除“二元对立”理解,整合“多元化”人性观,增强对人性的教育学理解,进而建立科学的教育人性观,仍将是教育学接下来亟待进行的理论工作。

(一)消除“二元对立”理解,全面探寻人的本质与内在需求

教育负载着对人的心性的呵护,“以人为本”已成为教育中的普适价值和衡量教育活动合法性的基本依据,但“人是什么”却是困扰我们已久的问题。

无疑,良好的教育应当以对人性的正确理解为前提。惟有如此,教育方能实现对“整体人”的追寻,通过合理的手段来促进人的进步与完善。科学合理的人性观可以摒弃片面人性观对教育的误导,使教育的顺利发展和改革获得饱满的理念基础。

要建构一个合规律、合人性的教育过程,首先要在对人的理解上消除二元对立的思维方式。亦即教育学对人的阐释不可偏执一端,突出人的某一方面的特性而忽视其他维度,否则将会在教育理念及教育过程的运行方式上产生片面化理解。现实中有许多教而不善的现象都源自于对人的理解的二元对立性。正是由于人本身存在的内在矛盾性,决定了良好的教育不仅要体现顺应性,赋予人以知识和理性,以适应当下的社会生活环境;也要体现超越性,培养人的创新精神和独立人格,使其在适应现实世界的同时永远存有对现实的批判态度,进而产生对理想生活的无限向往与不懈追求。教育不仅要给人理性的知识与眼光,同时也要给人以意义和理想。教育不仅要对人的潜能、自由与智慧给予肯认,同时也要对其进行必要规训与指引。简言之,由于教育内在承载着促进人的生命成长的责任,因而应当在对人的认识上更加客观和科学,摒弃非此即彼的思维方式,如此方可为教育的科学运行提供始基。

(二)整合“多元化”理解,以科学的人性观建构教育的基石

教育人性观的多元化已经是一个可以觉察到的客观现实,人性观的多样化、个性化、异质化成为一种常态性存在。正是教育人性观上的这些不同、差异甚至对立的见解,为教育的丰富性提供了基础。但同时我们也应看到,多元化的教育人性观也导致了一些新问题的出现:教育在很多时候丧失了统一目标和教学价值观,变成了碎片式的活动,出现了较为无序的局面。在教育大发展大变革的形势下,由于各种教育人性观着眼于人性中的某一方面,导致教育主张和教育立场的多元纷争的局面,它们各自的片面追求和彼此对立,势必导致教育实践中新的混乱和冲突。因此,在吸纳各种人性观合理成分的基础上,有必要对多元人性观进行必要的整合。

不可否认,每一种教育人性观都有赖于当时社会所能提供的总体知识背景,都有其产生的特定文化基础和社会背景,因此并不能通过简单的理性评判和情感呼吁来实现教育人性观的整合和统一,而

需要进一步反省它们各自产生和存在的根源,发掘其合理成分与积极意义。多元人性观的整合过程需要紧紧围绕一个宗旨来进行:充分尊重各人性主张的合理成分,将目标定位于多元人性观之间的共生与补充。整合多元人性观,对教育工作者进行教育人性观的启蒙,对于规范当下的教育局面是大有助益的,也是新时期的教育亟需要做的理论工作。

(三)树立“教育人性观”,增强对人性教育学理解

在过去的几千年中,斯芬克斯之谜主要是由哲学、伦理学等学科领域来探索和追问的。“两脚直立行走、身上没有羽毛的动物”、“人就是能思维的高级动物”、“人是人自己的上帝”等等,均属于相关学科对人性问题的关注与回应。迄至17世纪,教育理论和实践领域出现了夸美纽斯、赫尔巴特、杜威等著名教育学者,他们建构着自身的教育理论体系,并产生了广泛的影响力,这昭示着教育学已经开始形成自己的学术谱系。这些不同时期的教育学者虽然站在各自不同的视角阐释着对教育的理解,但有一点是一致的,即都将其教育主张建立在确切的人性论基础之上,他们对人性观的理解构成了其教育主张的思想基础。比如,杜威认为人性是人的天资与所处的社会制度共同作用的结果,人性可随所处环境的变化而发生改变,所以教育要努力创设成为民主社会的缩影;夸美纽斯认为人一出生,其身上就存有学问、德行和虔信的种子,所以他主张在人的教育和培养上应遵循自然的法则;赫尔巴特在人性观上是性恶论者,认为人生来存在“不驯服的烈性”,所以在教育思想上强调“管理”,提倡“强制”、“监督”和“惩罚”……但令人遗憾的是,时隔半个多世纪,当下的教育界在很多时候丧失了对人性观的阐释与理解能力,仅仅依凭自身的直觉和经验来从事教育活动,抑或借用某一哲学人性观或西方教育世界对人性的设定来指导我国的教育实践,而在教育人性观的合理性论证上所做的工作还相当不够,缺少教育学的学科视点和本土立场。

教育学在对人性的探究中应当积极吸纳各领域人性观的合理成分,除此之外还要确立教育学本身对人性的解读。比如:在研究主题上倾向于解读人的内在需求以及人性如何获得发展,从而有针对性地制定教学方案与计划;在研究方法上侧重从教育实践的视域来解读人性,将教育学对人性的解读立

足于具体的教育过程来进行;将教育人性观的研究目标主要定位于人在教育中如何获得完善与提升。总之,教育学应当依据我们所处的特殊时代,根据教

育本身的价值追求,积极构建符合时代特色与教育学学科特点的教育人性观。

参考文献:

- [1][法]卢梭.爱弥儿[M].魏肇基译.第2版.上海:商务印书馆,1934.
- [2]夏甄陶.人是什么[M].北京:商务印书馆,2000.
- [3]范碧鸿.论人性化教育与人的全面发展[J].学术论坛,2006,(2):56-60.
- [4]岳伟,王坤庆.生成性存在:当代教育的一种人学探寻[J].华东师范大学学报(教育科学版),2010,(4):29-36.
- [5][美]多尔迈.主体性的黄昏[M].万俊人等译.上海:上海人民出版社,1992.
- [6][巴西]保罗·弗莱雷.被压迫者教育学[M].顾建新等译.上海:华东师范大学出版社,2001.
- [7]于伟.现代性与教育[M].北京:北京师范大学出版社,2006.

On the Construction of Human Nature in Pedagogy

NIU Li-hua

(School of Education Science, Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130024, China)

Abstract: The coexistence of multiple views of human nature is the reality in the current education field. While enhancing the richness of education life, it has led to many new problems. The future construction of human nature in pedagogy should make more efforts in the following aspects. Firstly, Binary understanding should be getting rid of so that human nature and inner demanding can be explored in a more comprehensive way. Secondly, diversified views of human nature should be integrated so as to construct the education process in a scientific way. Finally, a human concept of education position should be established to deepen the understanding of human nature from pedagogical aspect.

Key words: pedagogy; the view of human nature; dissimilation

[责任编辑:罗银科]