

特约主持人：曹永国

主持人话语：教育哲学关涉教育最基本论题的询问，对于人们的教育观念有着非常重要的启蒙和教诲意义。观念决定行动，缜密的、细致的和熟虑的教育哲学思考将可能带来更少错误的教育行动。何为绵密而熟虑的教育哲学思考？它绝非某种观念的迷狂崇拜，亦非某个学派的偶像崇拜。它不是某种心血来潮的一时感想，也不是那种流行的充满无知和偏见的狂妄创新。它需要我们以一种谦逊和理解的态度和精神品格去批判、完善自身的教育观念，明晰各种观念之理路，从而作出一种整全的判断。这种对整全性的要求寻求张力、适度、公允和中道，亦诠释了“哲学乃为哲学史”的重要判断。在历史中、对比甚至对立冲突中，教育哲学思考才获得了理性与审慎、圆融与开放的德行和习惯，并使其成为一种对于教育行动和理论皆能有益之力量。本期所刊登的三篇论文，或以人性论、实践哲学为理论，或立足始源性意蕴，字面上表达了教育哲学的古今嬗变和理想之争，然其潜隐之意义却在于追求教育哲学之品性，在古今之争中认识我们今天的教育哲学，以此发挥一种自我关怀的功效。

## 教育哲学的人论基础及其嬗变

周兴国

(安徽师范大学 教育科学学院,安徽 芜湖 231000)

---

摘要：每一种教育哲学及教育实践都有相应的人论为其支撑。古典教育哲学从“人所应是”即人的抽象性出发来设计教育方案；近代教育哲学则从“人之所是”即人的普遍性出发来思考教育问题并由此来设计教育方案；现代教育哲学要求从“所是之人”即人的具体性出发来确定教育行动纲领及教育方案。基于“所是之人”的教育实践原则，与奠基于“人之所是”并源于近代的教育体系与结构之间形成了内在张力，从而引发现代教育的实践困境。现代教育哲学则是解决这个实践困境的理论尝试。

关键词：人论；教育；教育哲学

作者简介：周兴国(1962—)，男，安徽南陵人，博士，安徽师范大学教育科学学院教授，主要从事教育基本理论研究。

中图分类号：G40-02 文献标识码：A 文章编号：2095-7068(2015)03-0039-08 收稿日期：2015-06-13

---

康德说：“人只有通过教育才能成为人。”<sup>[1]35</sup> 现代教育哲学把它转化这样一种认识，即“教育是培养人的活动”。这个看似简单而又平淡的命题，实际上包含着极为丰富也很复杂的内容。尽管这个命题是由18世纪的康德提出的，然而，自

人们开始思考教育问题以来，与此命题的相关问题就已经提出。这个命题的复杂性及充满争议之处在于，古今教育哲学对命题中所呈现出来的前后两个“人”有着不同的理解。从语意上看，前一个“人”乃是“现实的人”，后一个“人”则是“将

完成的人”或“理念的人”。但是,什么是“现实的人”呢?什么是“将完成的人”或“理念的人”呢?“现实的人”和“将完成的人”或“理念的人”又存在着怎样的关系?就教育而言,上述问题都涉及有关人性的最根本性的问题,即“人是什么”和“人应该是什么”。对于这个问题,古今教育对此作出了不同的理解和解释。由此,则有“人所应是”“人之所是”与“所是之人”的观念,并形成不同的教育哲学和教育实践。“人所应是”关注人的应然状态,关注人的抽象性和人的本质特征;“人之所是”更关注人的实然状态,关注人的普遍性特征;“所是之人”则关注人的具体性。不同假设的人性之维形成不同的教育理念,并建构不同的教育实践。可以说,一部教育哲学史,乃至全部的教育理论和教育观念史,无不以其对人性的理解为基础。人论为教育哲学奠定理论基础,同时也为教育实践提供最基本的导向。不理解教育哲学的人论基础,也就无从把握教育的本质与真谛。探讨古今教育哲学对人的理解,将能使我们更好地理解当下教育的实践,从而为理想的教育实践之建构及当下的教育改革提供理论基础。

### 一、“人所应是”:古典教育哲学的出发点

“人所应是”是古典教育哲学家的基本出发点。柏拉图在《普罗泰戈拉篇》中提出的问题可以说是教育对人性问题思考的开始。当希波克拉底想去见普罗泰戈拉,并请苏格拉底陪同时,苏格拉底问道:“通过与普罗泰戈拉的交往,你自己想成为什么样的人?”在苏格拉底的启发下,希波克拉底不好意思地承认,如果与普罗泰戈拉交往,他就会成为一名智者,并为此而感到“可耻”。而在苏格拉底看来,与普罗泰戈拉交往,并成为他的学生,意味着把自己的灵魂交于此人,而“灵魂的好坏关系到你的整个幸福”,因而接受某个人的教育,应当慎之又慎。<sup>[2]431-434</sup>在这个对话片段中,希波克拉底希望成为像普罗泰戈拉那样的智者。在苏格拉底的启发下,希波克拉底则为成为智者而感到“可耻”。这种经启发而产生的情感反应——可耻,预示着像普罗泰戈拉那样的智者不是苏格拉底意义上的真正的人,由此而来的问题则是:通过教育,希波克拉底应该成为普罗泰戈拉还是成为苏格拉底?苏格拉底的问题虽然是针对希波克拉底的,因而具有某种独特性和针对

性,然而当我们进一步去思考这个问题背后独特性和针对性的根基时,则这个问题就不仅具有与情境有关的独特性,更是一个有关人之本质的普遍性问题。在此语境中,作为所是之人而存在的希波克拉底的当下,与作为应是之人而存在的希波克拉底的未来,以及通过教育后的所成之人,这之间的关系绝不是无关紧要的。

古典教育哲学对于教育问题的思考,一个重要的立论前提,就是对人的本质或人的抽象性的判断,即对“人是什么”问题的回答。教育的本质,即那可称之为完善的教育或理念的教育,是一个无法与人的本质相分离的问题。当古希腊社会因智者的教育主张而提出“美德是否可教”的问题时,人的本质问题也随之而提了出来。美德是否可教,在很大的程度上取决于人们对“人所应是”的理解。

尽管古典教育哲学在对于教育应基于“人所应是”这一点上没有太多的分歧,但一涉及“‘人所应是’的‘是’是什么”这个问题时,就出现了诸多不同的回答。在柏拉图看来,“人所应是”的“是”乃在于人的理性。人的灵魂有三个组成部分,即理智、血气(激情)和欲望。真正的人就是那种理智在血性的辅助下控制自己的欲望,从而成为真正主宰自己的人。灵魂的内在美德与善同在,并且产生政治效果。在这种人论的支配下,教育就是灵魂的教育。“教育的总和与本质实际上就是正确的训练,要在游戏中有效地引导孩子们的灵魂去热爱他们将来要去成就的事业。”“教育乃是从小在学校里接受善,使之抱着热情而坚定的信念去成为一个完善的公民,既懂得如何行使又懂得如何服从正义的统治。……正确地接受教育就是接受我们所说的善。”<sup>[3]389</sup>教育就是培养以追求真理为己任的哲人。

在亚里士多德看来,“人所应是”的“是”则指向政治,人是政治的存在。因而,较好的生活方式即实践的或政治的生活方式。人只有加入共同体,和他人共同追求有利且正义的事物,人才能发挥全部潜力。而要使得人们共同追求,就必须使人们分享某种有关善或正义的生活方式的观念。于是,建立好的共同体(善良的城邦)不仅是亚里士多德所要实现的政治目标,也是个体完善的基本条件。然而,“要想成为一个善良之邦,参加城邦政体的公民就必须是善良的”,于是与政治实践相关的教育问题由此产生:怎样培养一

个更加善良的人?在亚里士多德看来,成为善良之人的途径有三,即本性、习惯和理性。人的本性是人之成为人而不是动物的属性,即人的身体和灵魂。而最根本的乃在于人的灵魂是由理性构成的。本性、习惯和理性三者应该彼此一致。由此,亚里士多德为良善之邦所设计的教育体系的全部原则就是:由于孩童们与生俱来地具有忿怒、意愿以及欲望,而只有当他们长大后才逐渐具备推理和理解的能力;因此,教育应当首先关心他们的身体,而后是灵魂方面,再是关心他们的情欲,而关心情欲是为了理智,关心身体是为了灵魂。此外,根据善良的城邦与善良的人之间存在的依赖关系,亚里士多德进而认为,教育应该与政体相适应,应该教育公民适应他生活于其中的政体;应对所有的公民实施同一种教育。[4]253-267

上述关于人的本质问题的思考,预示着古典教育哲学试图把教育建立在人的抽象性的基础之上。首先,“人所应是”作为教育哲学理论论证的前提,意味着教育的哲学思考、教育方案的设计,以及教育实践的展开,是从人的抽象性本质出发的。其次,“人所应是”不仅是教育哲学理论建构的前提,也是教育哲学争论的焦点和内容。不同的哲学立场提出不同的人性论,由此而引发对人的抽象性本质的争论,并成为教育哲学的基本内容之一。再次,“人所应是”或人的抽象性本质,不仅是教育哲学理论建构的前提,也成为思考全部教育问题的起点和归宿,成为教育实践最终要实现的目标。“人所应是”作为教育的目标或终结表明,教育最终是要使人达到一种完善的状态,一种人的理想形态,成为人之为人的人。从人的抽象性出发而设计的教育方案,其最高的目标追求,便是培养“哲人”或“圣人”——用于表征人的抽象性特征的最高范畴。

## 二、“人之所是”:近代教育哲学建构的前提

如果说,古代教育哲学把“人所应是”作为理论建构的前提,那么近代教育哲学则从“人之所是”出发,来思考教育问题,建构解决教育问题的方案。近代教育哲学从“应是之人”向“所是之人”的转换意味着,古典教育哲学中的抽象的人(“人所应是”)开始为近代教育哲学的普遍性的人(“人之所是”)所取代。其突出的表征就是,哲学意义上的“自然”概念开始正式进入教育学领域。当夸

美纽斯提出“把一切事物教给一切人类”<sup>[5]2</sup>的主张时,教育涉及的人的普遍性问题便已然提出。教育哲学意义上的人的普遍性范畴在实践层面则转化为普遍的人,转化为普遍的教育对象。与人的普遍性的教育诉求相适应,则是教育遵循自然的实践原则。在这里,人的抽象性原则开始为普遍性原则所代替。教育哲学开始从古典时代高调的“人所应是”还原为现实的“人之所是”。尽管教育最终是要达到“人所应是”的目标,但其基础和出发点或起点已经不是“人所应是”,而是“人之所是”。然而,这并不意味着“人所应是”的抽象性原则失去了教育哲学的意蕴,毋宁说通过教育哲学建构的前提转换,“人所应是”成为教育实践展开的指向与目标,而不是当作教育的实践前提或依据。概言之,古典教育哲学与近代教育哲学的根本性差异表现为教育的人论基础不同。古典教育哲学从“人所应是”出发,来否定或改造“人之所是”,从而实现“人所应是”;近代教育哲学则相反,是从“人之所是”出发,通过对人的教化或惩罚来实现“人所应是”。

近代教育哲学的前提从“人所应是”走向“人之所是”意味着教育实践出发点的下降,即从人的理想状况下降到人的实际状况。无论是夸美纽斯的儿童的“自然的秩序”,还是卢梭的儿童的“自然”,抑或杜威的“儿童的天性”,都清晰无疑地

中世纪阿拉伯哲人阿威罗伊认为,德性有两种实现方式,一种是教化的方式,一种是惩罚的方式。阿威罗伊指出:“我们说在政治性的人类灵魂中实现德性,大体上有两种方式。一种就是通过修辞的和诗性的论证在他们的灵魂中建立意见。这限于将理论学问介绍给大众,而被选中的少数人学习理论学问的方法才是真正的方法。……在教给大众智慧的时候他使用修辞和诗性的方法,因为在这个问题上他们有两种情况:要么他们能通过推理论证了解它们(即理论真理),要么他们根本不了解它们。第一种情况是不可能的,第二种是可能的——因为每个人获得与其天性和准备相符的人类完善性。而且对第一原理和终极因的认识程度只要符合他们的天性,对他们获得相称的其他道德德性和实践技艺就有裨益:一旦道德德性和实践技艺以第一种方式在他们灵魂里建立起来,两种论证方法(即晓之以理和动之以情的论证)并用,也能够引导他们去实行这些技艺和德性,这能使他们追求好的品质。这第一种教育之道只对自幼就受这种教养长大的居民才是可能的。在两种教育之道中,这一种是自然的。第二种教育之道针对的是敌人和不能德化之人。这是镇压和体罚之道。很明确,这种教育之道不能施之于德性城邦的居民,或者即使应用,也只是为了有效训练他们学习纪律,即学习战争技艺和军事训练。至于其他不善之族,行止不仁之族,除用战争来强制他们接受德性之外别无他法。”参见:阿威罗伊.阿威罗伊论《王制》[M].刘舒,译.北京:华夏出版社,2008:28.

说明了这一点。例如,在卢梭看来,“我们的才能和器官的内在发展,是自然的教育;别人教我们如何利用这种发展,是人的教育;我们对影响我们的事物获得良好的经验,是事物的教育”。“自然的教育完全是不能由我们决定的”,教育要想获得成功,“就要使其他两种教育配合我们控制的那种教育”。<sup>[6]7-8</sup>在这里,教育应基于人的自然性得到了最为充分的阐述。这种观念后来在现代教育哲学中,特别是在杜威那里得到进一步的阐发。杜威明确指出,“儿童具有自己的本能和倾向”,“教育必须从心理学上探索儿童的能量、兴趣和习惯开始……这些能量、兴趣和习惯必须不断地加以阐明”。<sup>[7]4-5</sup>

近代教育哲学人论基础的变化给教育带来了极其重要的变革。这种变革主要表现为,“人之所是”,即人的普遍性特征成为教育的依据,而“应是之人”则成为教育的目标。对此,康德曾明确地指出:“孩子们应该不是以人类的当前状况,而是以人类将来可能的更佳状况,即合乎人性的理念及其完整性规定——为准进行教育”。<sup>[1]38</sup>如果说在古典教育哲学中,“人所应是”既是教育的依据和出发点,同时也是教育的目标与归宿;那么进入现代社会以来,则“人所应是”则一变而成为教育的目标和归宿;而教育的基础和出发点则归于“人之所是”。换言之,教育以人的抽象性为旨归,而以儿童的实际状况为出发点。“人之所是”使教育变得更加切合实际。在近代教育哲学语境中,“人之所是”已经摆脱了哲学意义上的抽象的“人”的概念,而进入到普遍的人的概念。教育不能从一种抽象的人出发。这是教育起点的一次下降,却是一种积极意义上的下降。抽象的人为普遍意义上的人所替代,为教育的普及以及全民教育的实现提供了观念支持。

造成近代教育哲学人论基础转换的原因是多方面的。

首先,古典教育哲学目标定位太高,以致无法实现,对近代社会开始实施普及教育来说是不可接受的。古典教育哲学与古典政治哲学有着密切的关联。古典政治哲学从人应当如何生活着眼,试图在追寻最好的政治秩序的时候,塑造与这种最好的政治秩序相契合的公民德性。“一切自然存在者,至少是一切有生命的存在者,都指向一个终极目的、一个它们渴望的完善状态;对于每一特殊的自然本性,都有一个特殊的完善状

态归属之;特别地,也有人的完善状态,它是被人(作为理性的、社会的动物)的自然本性所规定的”。<sup>[8]89-90</sup>相应地,古典教育哲学遵从政治哲学关于人应当如何生活的要求,所立基的“人所应是”,并非是此时存在的“人性”的现实状态,而是一种潜在的,有待实现的可能状态,或者说是尚未实现的潜在性。教育则是依靠外在理性的指导与帮助,将这种潜在性变为现实性。古典教育哲学认为,对理性尚未成熟的儿童而言,它不能单纯地依靠自己未成熟的理性,而必须借助外在于他的成熟的理性的引导,而使自己的理性成熟起来。这既是一个自然的过程,依靠自身理智的成熟而发展,同时也是一个人为的过程,即通过教育帮助儿童实现理性的成熟。教育所要做的,就是将这种潜在的理性转化为现实的理性。然而,古典教育实现这个目标,却是从理性的完善性概念出发,从“人的应是”出发来实现这个目标的。这使得古典教育因其起点过高而难以实现。

为了摆脱这种困境,近代以来,人们所作的尝试之一就是,“将美德可教植根于绝大多数人绝大部分时间中的权威之物:他们的激情和自身利益。因此,现代思想家仅仅关注人的自然条件,关注他的所是,而非应是”。<sup>[9]36</sup>此种变化既是政治哲学的,也是教育哲学的。由于传统教育哲学对人类知性改进所设定的人性目标太高而难以实现,因而恰当的知性之改进(教育),就必须确立恰当的起点。施特劳斯认为:“老的方法恰恰因为目标过高而达不到应有的目的。建立在通过人的力量控制自己天性基础上的自我和德性,即知性改进所要达到的境界,只有通过适宜降低起点而实现”。<sup>[10]523</sup>

这种变化的发生与马基雅维里对于政治哲学的探讨密不可分。在马基雅维里看来,古典的政治哲学立足于从好生活和好的生活方式而探讨政制的建构问题,这种探讨由于要求太高而变得不可实现。为此,马基雅维里认为,政治哲学应当从人们的实际生活出发,“人们实际上怎样生活同人们应当怎样生活,其距离是如此之大,以至一个人要是为了应当怎样办而把实际上是怎么回事置诸脑后,那么他不但不能保存自己,反而会导致自我毁灭”。<sup>[11]373</sup>政治哲学的这种变化对教育的实践原则产生了极为深刻的影响。正是这种影响,使得教育哲学的人论基础从“人所应是”转向“人之所是”,即恰当的教育必须要从受教育者

的实际出发,来考虑并选择相应的教育方案。这在卢梭有关教育问题的论述中表现得尤为突出。当卢梭提出“要按照你的学生的年龄去对待他”时,这种主张则明确地表达出教育应从“人之所是”出发的立场。这种立场的核心思想是,把孩子当作孩子对待。“最明智的致力于研究成年人应该知道些什么,可是却不考虑孩子们按其能力可以学到些什么,他们总是把小孩子当大人对待,而不想一想他还没有成人哩。”<sup>[6]392</sup>因此,卢梭一方面是对传统教育的实践原则进行批判,而批判主要指向传统教育从“人所应是”出发;另一方面则是对教育实践原则进行重新厘定,突出教育应从“人之所是”出发。

其次,近代社会主张实现人的潜在性的观念,也促使教育哲学的立论前提由“人所应是”转向“人之所是”。古典教育哲学把“人所应是”作为实践方案设计和教育实践的出发点,使得教育的前提过于理想化而不切合实际,并使教育充满着不确定性。这对于科学技术正在取得突破性进展的近代社会生活以及教育普及化发展趋势而言,是不可接受的。近代社会的发展对人提出普遍的启蒙要求,人的可教性以及普遍可教化观念成为教育的支配性观念。近代科学技术的发展,以及由此而带来的人的主体地位的确立,要求在教育实践中,从人的现实性出发,而不是从人的完善或神性出发来组织教育实践。教育开始成为实现人的潜在性而非完善性的手段。这种无意识的有关教育终极目标的替换,意味着一种外在的看待人的教育的思想开始为更加内在的看待人的教育的思想所取代。完善性是外在的要求,而潜在性则是内在的拥有。而在现代人看来,要实现人的潜在性就必须要做两件事情。“第一,应当揭露出隐藏在人类身上的道德潜力,必须教会人们发现他们能够遇到但是没有帮助就不能发现的(道德)标准。第二,必须认真规划一种真正赞成和奖赏道德行为的环境以帮助人们遵从这些标准。这两项任务都很明显地需要专业技巧——首先是教师的技巧,其次是立法者的技巧。”<sup>[12]300</sup>这两件事情都涉及人自身的现实,涉及人的现实规定。其结果是,人们开始不得不调整教育哲学的思维方式,思考教育实现“人所应是”的可能性条件。

第三,近代经验主义哲学对近代教育哲学的影响。近代经验主义作为一种认识论,强调人类知识起源于人们的经验,并以经验的领会为

基础。在经验主义哲学思潮的影响下,经验与事实成为人们关注的对象。这一点在近代教育哲学的思考中也同样反映出来。洛克的“白板论”不仅表达了人的知识来源的经验基础,更表达了全部教育知识的经验基础。正是在这个背景下,基于事实来谋划教育,从“人之所是”出发来设计教育方案,便成为一个普遍性的要求。在近代的教育哲学家眼里,“人之所是”之“是”是指人的自然。因此,近代教育哲学提出的一个响亮口号就是,教育应当遵循人的自然。尽管近代教育哲学家对人的自然是什么存有分歧,但“人的自然”则成为近代教育哲学共同的出发点。例如,洛克的教育哲学的人论基础深深地植根于他对自然法和自然权利的观念之中。人之本性即人的自然状态。人的自然就是自我保存,就是趋乐避苦,追求幸福;人在追求幸福的时候,要用理性来权衡利弊,选择真正的幸福和最大的快乐;因此,教育必须与对儿童的本性、动机以及欲求的理解结合在一起。由此教育的主要目标就在于获得这样一些知识和技能,即“在自然法的范围内控制我们的行为,有责任处理我们的财产和人身,以及避免遭受他人的完全控制”<sup>[13]9</sup>。尽管卢梭的教育哲学观与洛克不同,但在教育遵循自然的原则这一点上,两者有共通之处。如阿伦·布鲁姆所评述的那样,对于卢梭来说,“自然的人……享受着他自己生存的情感,既关心着自己的保存也对同类的创造物的苦难报以同情,他是自由的,可以完善的”<sup>[10]653</sup>。

从“人所应是”到“人之所是”,近代教育哲学经历了一个由基于完善的、理念人的要求设计教育纲领和行动方案,到基于人的自然本性,特别是基于儿童的天性而设计教育行动纲领的巨大转变。这种转变过程与教育规模的不断扩大以及义务教育日渐普及、义务教育年限不断延长的趋势相伴随。从某种角度来看,可能恰恰是教育对象的不断扩张,促使教育家们从更加切合实际的角度出发,来思考教育的依据或出发点问题。

### 三、“所是之人”:现代教育哲学的理论谋划

不管人们对“人之所是”的“是”有着怎样的不同理解,对此语境中的“是”的理解总是在一种普遍的意义上进行的,因而意味着对人的类主体的实然状态的把握。它试图认识和描述人的普遍性的特征,并以此为依据来设计教育方案。教育

学的科学化以及心理学科的发展,正是对此要求的响应。但是,教育规模的不断扩大以及教育普及年限的延长,使得近代教育哲学有关教育应从“人之所是”出发的主张,面临着巨大的挑战。“人之所是”,所思考和讨论的,仍然是人的一般性的特征,人的普遍性的显现。然而,人的普遍性总归只是普遍性而已。教育必须要面对具体的、充满着思想、情感、意识以及富有丰富人生经验的活生生的个体,并且要把具体化的存在作为教育的出发点。真正有意义的教育,需要从具体的个体出发,针对每个受教育者的独特性来开展工作。在这种情况下,单纯依据“人之所是”展开教育实践,已经远远不能满足教育的普遍可教化的要求。由此,现代教育哲学提出“所是之人”的理念,要求教育必须要从“所是之人”出发。从“所是之人”出发来展开教育实践,意味着要求教育者必须要从具体的个人出发,通过把握受教育个体的独特性来确定相应的教育方法和手段。这就是说,仅仅理解“人之所是”是不够的,对于有效教育来说是不充分的。现代教育不仅需要理解“人之所是”——这一任务主要是由社会科学和心理学来完成的;同时还需要在“人之所是”的基础上进一步展开,把教育建立在“所是之人”的人论基础上。

现代教育建基在近代教育哲学提出的“人的可教性”这个理念之上。但现代教育实践发现,这是一个极难实践的教育理念。人的可教性理念与现代教育实践结果之间所产生的巨大反差,一方面促使现代教育理论更加努力从工具理性出发来探索有效教育的方法与手段,另一方面也促使教育哲学自我反思,不断回到近代教育哲学所提出的人的可教性理念。结果发现,与人的可教性理念相关联的,是“人之所是”的人论立场。不管现代教育理论建构出多少不同的立场,这些繁杂多样的教育理论则有一个共同的前提,即全部的现代教育仍然是从近代教育哲学所提出的“人之所是”出发来谈教育问题的。这就是说,“人之所是”作为教育的实践原则和要求,已经不加改变地被继承下来。然而,现代教育对人的发展的要求要较之近代教育更加高远。结果是,基于近代“人之所是”观念来实施现代教育,很难达到现代社会对教育提出的更高的要求。

近代教育哲学认为,人有其自然倾向性,教育者应根据儿童的自然倾向性来施教。然而,现代教育哲学不仅承认人的自然倾向性,而且承认

每个人的自然倾向存在很大的差异,教育应该根据受教育个体与个体之间的差异,来确定相应的教育内容、教育方法手段。具体地说,每个人的兴趣、需要、爱好、自然性情等是不一样的。近代教育哲学从“人的天性”或“人的自然”出发,而现代教育哲学则从“这个人”或“那个人”出发。“只有当教育者根据学生成长的各个阶段的真实需要和兴趣来设计教学时,管教的问题才不会出现。因为管教的出现是学校教学设置的错误,而不是学生的错误。”<sup>[14] 39</sup>

现代教育哲学的立论前提,深刻地影响到现代教育的理论谋划,要求把“所是之人”作为教育首要考虑的问题,即从学生的差异性与独特性出发,来设计教育的纲领与方案。显而易见,对于有效教育来说,仅仅把握住了“人之所是”是不够的。“人之所是”只是发现了人的普遍的实然特征,而无法解决每个受教育者的独特性问题。单纯从“人之所是”出发,无法解决现代教育不得不面对的受教育者的多样性与差异性之严峻挑战。

如果在古典教育哲学与现代教育哲学之间作一比较分析,那么我们或许会发现,古典教育哲学更多是从人与动物的区别中来探寻人的本质问题,并由此来构建相应的教育方案;近代教育哲学则侧重区分人的应然与实然、人的抽象性与普遍性并从人的实然出发来建构教育方案;现代教育则侧重于从人的社会的关系,从人与人的比较之中来确立人的差异性存在,来建构相应的教育方案。由此而形成教育哲学之古典、近代与现代之差异:古典教育哲学更多是从人的抽象性出发来思考教育问题,近代教育则从人的普遍性出发来思考教育问题,现代教育哲学既试图努力去理解和把握人的抽象性和普遍性,又非常强调从人的独特性和具体性出发来思考教育问题。“人所应是”“人之所是”与“所是之人”开始结盟,人的抽象性、普遍性以及具体性,开始成为现代教育方案设计的人论基础。例如,存在主义教育哲学从“存在先于本质”这一命题出发,指出人的存在关涉人类对自身处境的清楚意识,因而存在即主体性存在,是人的自觉意识。因而在教育上,存在主义主张应从每个个体的独特性出发,“唤醒人的潜在的本质”,并使每一个人都“能够成为他自己”。<sup>[15] 39, 54</sup>在自由主义教育哲学看来,人之有别,既不在于拥有理性,也不在于发明了工具与方法,而在于选择的不同,人在选择而不是被选

择时才成为自己。<sup>[16]222</sup>因而教育不应该灌输和强制,而应该给予每个受教育者更多选择的机会,让受教育者在自我选择中学会理性地选择。

从人的具体和个别以及从人与社会关系的角度来思考教育问题所带来的最重要的结果之一,是承认人在社会交往中所发展出来的人的差异性。每个人都拥有独特的存在价值。教育就需要从不同的角度看到人之为人的某个方面的特质,并试图通过其自身的努力而彰显每个人所具有的独特性。“人所应是”为教育提供了可辩护及可欲的目标;“人之所是”为教育提供了普遍意义上可理解的人及其特质;“所是之人”则为教育提供了可理解的具体的对象。“人所应是”作为教育目标的实现,亦即人之成为普遍抽象意义上的人,需要通过现实之人,通过“所是之人”,通过实然的状态的具体实在的人。

现代教育制度、结构与体系是建立在近代开始确立的“人之所是”的基础之上的。这与现代教育主张从“所是之人”的教育理念发生冲突,从而使现代教育面临实践困境:如何基于“人之所是”和“所是之人”,在普遍性的教育实践框架和体系中来培养每一个有独特要求和偏好的个体?

现代教育哲学解决这个困境的一种策略是,从古典教育的人的完善性取向走向一种更为现代的发展性取向。在人的发展性而非完善性的范畴下,能力、主体性、自我意识、批判性思维、个人的解放、理性自主、自由与选择等,则成为现代教育的核心诉求。每一种诉求都有其存在的合理性,然而又无法否定其他表达的合理性。人的自然已经让位于人的社会性存在。各执一端的人性观也使得现代教育理论及其相应的教育实践呈现出各自的特色与多元取向。在多元共存的社会背景下,教育不能也无法做到对诸冲突的人性观进行综合或采取实用主义的策略。根本的原因在于,“成为什么样的人”可以在理论上得到辩护,而要真正成为这样的人,不仅面临受教育者个体

的挑战,更需要学校及教育者个体的意志努力和实际行动。这是一种对“人所应是”的重新理解和诠释的策略。

现代教育哲学解决这个困境的另一种策略选择是,改造现行的教育体系和结构,建立与“所是之人”作为教育出发点相适应的教育体系和结构。这种教育体系和结构的基本原则是一种多元论的立场。其核心思想是,尝试把教育建立在人性多维分析的人论基础之上。一方面是“人所应是”的统一性,另一方面是“所是之人”的多样性,两者以人的普遍性(“人之所是”)为纽带。人在本质上是统一的,然而又是多方面的和多维度的。大体而言,人性可以区分为人的自然性、人的社会性和人的精神性,因而是抽象性、普遍性与多样性的统一。这种人论立场既不同于单纯一元论的人论立场,也不同于二元论的人论立场,而是试图统合与融通现代多元论的人论假设,把多样性融合到一元论之中。这种人论立场我们或可称为“一元多维”论。它是一元论的,因为这种人论强调人之为人,有其本质的构成,教育应该追求“人所应是”;它是多维的,因为它承认人的多样性和差异性,并且在教育实践中,以“所是之人”为出发点,以培养人的个性为旨归,努力去实现这种多样性和差异性。从一元论出发,则教育不仅要基于人的自然性,更要突出人的社会性和精神性;而从多元论出发,则教育在注重人的全面发展的同时,更加重视人的个性发展。以多元人论为基础的现代教育是否会取得成功,以及这种人论对于教育实践所可能产生的影响,尚需留待人们进行理智的思考和实践的检验。

近年来,有学者对“人所应是”做了进一步的分解,在人的社会性基础上提出人的精神性,进而提出这样的观点,“从历史上关于人性的理解出发,认识完整的人性应包括第三个范畴,那就是人的精神性。所谓人性,应是人的自然性、社会性和精神性这三个维度特性的综合”。参见:王坤庆.关于人性与教育关系的探讨[J].教育研究与实验,2007,(3):1-6.

## 参考文献

- [1]康德.论教育学[M].赵鹏,何兆武,译.上海:上海世纪出版集团,2005.
- [2]柏拉图.柏拉图全集:第一卷[M].王晓朝,译.北京:人民出版社,2002.
- [3]柏拉图.柏拉图全集:第三卷[M].王晓朝,译.北京:人民出版社,2002.
- [4]亚里士多德.政治学[M].颜一,秦典华,译.北京:中国人民大学出版社,2003.
- [5]夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢,译.北京:人民教育出版社,1984.

- [ 6 ] 卢梭. 爱弥儿[ M ]. 李平沅, 译. 北京: 商务印书馆, 1978.
- [ 7 ] 杜威. 我的教育信条[ M ]// 杜威. 学校与社会: 明日之学校. 赵祥麟, 任钟印, 吴志宏, 译. 北京: 人民教育出版社, 2005.
- [ 8 ] 施特劳斯. 现代性的三次浪潮[ G ]// 贺照田. 西方现代性的曲折与展开. 长春: 吉林人民出版社, 2002.
- [ 9 ] 特雷安塔费勒斯. 美德可教吗: 政治哲学的悖论[ G ]// 刘小枫, 陈少明. 美德可教吗. 北京: 华夏出版社, 2005.
- [ 10 ] 列奥·施特劳斯, 约瑟夫·克罗波西. 政治哲学史[ M ]. 李天然, 等, 译. 石家庄: 河北人民出版社, 1993.
- [ 11 ] 马基雅维里. 君主论[ M ]. 潘汉典, 译. 北京: 商务印书馆, 1985.
- [ 12 ] 齐格蒙特·鲍曼. 后现代伦理学[ M ]. 张成岗, 译. 南京: 江苏人民出版社, 2003.
- [ 13 ] 约翰·洛克. 教育片论[ M ]. 熊春文, 译. 上海: 上海世纪出版集团, 2005.
- [ 14 ] 杜普伊斯, 高尔顿. 历史视野中的西方教育哲学[ M ]. 彭正梅, 朱承, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2006.
- [ 15 ] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[ M ]. 邹进, 译. 北京: 三联书店, 1991.
- [ 16 ] 以赛亚·柏林. 自由论[ M ]. 胡传胜, 译. 南京: 译林出版社, 2003.

## The View of Man: Educational Philosophy's Foundation and Revolution

Zhou Xing-guo

( College of Educational Science, Anhui Normal University, Wuhu Anhui 241000, China )

**Abstract** : All educational philosophies and practices are founded on a corresponding view of man. In classical philosophy of education, education programs are designed on the basis of man's abstract meaning from "man as he ought by nature to be" while modern educational philosophy makes projects and considers problems by man's universality starting from "men as they are". Contemporary philosophy of education determines educational action programs and projects on man's concreteness in view of "man as he is". There is a tension between the education practice principle of "man as he is" and the modern education system and structure that are derived from "men as they are", which causes the practical problems of contemporary education. Meanwhile, as the result of theoretical exploration, modern educational theories are attempts to solve these problems.

**Key words** : view of man; education; educational philosophy

[ 责任编辑: 罗雯瑶 ]