

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问询，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。”^{[1]35}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。^{[2]431-434}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。”^{[3]389}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] 1253-267}

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”^{[5] 12}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

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”。^{[6]7-8}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”。^{[7]4-5}

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。”^{[1]8}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。”^{[8]89-90}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

引和引导,使儿童在自然本性所规定的范围内,向着完善的状态发展。

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。”^{[6]92}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，意味着一种外在的侵蚀

謙弄 的b 芷育b \F"思b 开b 为b b即勛 書-

出在人完馅的道材潜潦，想教会人们
现世能畸出方 有达竟 不能发现既\

道材行的以达人们坚这些标啊 蔗

L鎡屨g0颯 I磺受d wM G档肆] 要'z媯w+ [袒 {< わ b ?wL迫0瓚 教

學的科学化以及心理學科的發展,正是對此要求

和挑战,更需要学校及教育者个体的意志努力和
 和实践行动。这是一种对“人所应是”的重新理解和
 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] 亚里士多德.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.

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*"