

基于人性论的教育学学科体系建构

杨兆山 张海波

[摘要] 人性即人的社会性,人的社会性的发展始于人与社会的矛盾,教育是解决这一矛盾的重要手段。人性论与教育学具有内在一致性,对人性的看法不只是教育的起点,它贯穿于教育的始终。社会—教育—人是教育学理论建构的主线,人性论也应有机融合于教育学学科体系之中。

[关键词] 人性;人性论;社会性;教育;教育学

[作者简介] 杨兆山,东北师范大学教育科学学院副院长、教授、博士生导师(长春 130024);张海波,哈尔滨学院教育科学学院副教授,东北师范大学教育科学学院博士生(哈尔滨 150086)

教育是培养人的社会实践活动,教育学是研究“培养人”的学问。教育学既要从教育的角度来研究人,又要基于人的视角来研究教育。所有的教育理论都关涉一定的人性观,有什么样的人性观,就有什么样的教育学,构建科学的教育学学科体系应以人性观为基础和前提。

—

人性并不是人所具有的所有属性的总和,而是有其特定含义。人作为一个客观存在物,其属性既包括人与其他非人的存在物的共有属性,也包括将人与其他非人的存在物区分开来的特殊属性。人性指的是后者,社会性即人的本质属性。人的社会性并不就是社会赋予人的,人在其自身的社会实践中建立各种社会关系,这些“社会关系的总和”就构成了人的“社会性”。随着社会实践

活动的深入,人的各种社会关系也在不断生成、变化与发展,人性也得以不断丰富与完善。只有与特定历史阶段的社会相适应的特定的人性,没有永恒不变的、终极的、完满的人性。^①

在教育理论中,人的发展是一个重要问题,教育以促进人的全面发展为价值旨归。人的发展既包括人的自然属性的发展,也包括人的社会属性(人性)的发展,其核心是人性的发展。^②就人性而言,人性发展的动力就是来自于人的发展需要与自身发展水平之间的矛盾。社会对个体提出的发展要求是随着个体的发展水平的提高而不断提高的,社会要求总是高于个体的发展水平,个体也就必须不断地把社会要求转化为自身发展的需要,从而不断提高自己的发展水平,社会与人之间的矛盾是人性发展的动力。

社会与人的矛盾对立统一于人的社会实践。只有通过社会实践,人才能真正获得发展,教育则

^① 一段时期以来,教育界在人性论研究中有忽视辩证法的倾向,不是运动、变化而是孤立、静止地看待人性,因而忽视范畴的发展,不断用新的概念去表述变化了的现实,导致概念的泛滥与僵化。诸如“完满的人性——现实中人性的不完满——复归于完满人性”这样一种研究思路,不过是回到了费尔巴哈人本主义的怀抱。

^② 人的自然属性本质上也并非是非自然的,也都必然打上了深深的社会烙印。人是一切现实社会关系的总和,人的社会性支配统领着人的自然性。

是社会实践活动中必不可少的一环。人的发展过程是人的本质属性即社会性的丰富与完善过程,而教育的发展过程则是不断协调人与社会的关系的过程,人在其社会生产生活中也可以发展,但他不可能达到其应该达到的发展水平,只有通过教育,人才能获得充分的发展。对教育来说,人与社会的矛盾主要表现为个体知识与社会知识之间的矛盾。原始社会生产力水平低下,个体知识与社会整体知识之间的矛盾并不十分突出。进入文明社会后,随着人的社会实践活动的不断深入,人类对客观世界的认识成果的总量也不断增加,个体知识与人类总体知识之间的矛盾便日益突出,由此,客观上需要一种专门社会实践活动来解决这一矛盾,这种社会实践活动就是教育。

随着生产力水平的提高,人类的知识总量迅速增加,试图通过让个体掌握人类总体知识以解决人与社会的矛盾已经不可能,对教育内容以及方式方法的选择便显得尤为重要。^①只有不断通过教育解决个体认识与社会总体认识之间的矛盾,个体才能成为社会意义上的人。社会愈发展,个体知识与社会知识之间的矛盾愈突出,不管教育的具体形态如何变化,只要个体知识与社会知识之间存在着矛盾,教育就将存在。作为培养人的社会实践活动,教育的全部意义与价值就在于教育能够在个体知识与社会知识之间建立起一座桥梁,实现二者之间的互通,从而不断解决社会与人之间的矛盾。

人性的发展过程是人与社会的对立统一过程,而“社会—教育—人的相互关系是教育的基本问题”^[1],教育与社会、教育与人这两对矛盾是对人与社会这一矛盾在教育层面的分解。教育与社会、教育与人之间矛盾的运动过程既是教育活动的展开过程,也是教育学理论建构的线索。由此,人与社会的矛盾便成为人性论与教育学的联结点,基于人性论建设教育学便成为可能。

随着教育实践的深入,教育学科日渐分化,由“单数”的教育学发展为“复数”的教育学,教育学成为一个日渐庞大的学科群。但同时,教育诸学科的发展也呈现出一种无序化的倾向,这使得教育学的合理性与合法性遭到质疑,也造成了教育学对教育现实影响的式微,因此,原理的或基本理论层面的教育学,其价值就在于统属教育学的其他学科,成为其他教育学科的母学科,为教育其他学科“立法”。本文即是在此种意义上使用教育学这一概念。作为统属其他教育学科的教育学,它“不是以教育的某一特定层面为研究领域,而是把教育总体作为研究对象,通过教育的一般现象,揭示教育的普遍规律”^[2]。所以,其研究对象应是教育领域中的最基本问题,而关于这一问题的认识可以称其为教育观。

所谓教育观,指对教育这一事物以及它与其他事物关系的系统看法。教育观的核心是教育的价值取向,即培养什么样的人的教育才是好的、优质的教育。既然教育学要回答“培养什么样的人的教育才是好的、优质的教育”,那就必须先要回答两个问题:第一个问题是“教育要教什么样的人”,^②这是教育的起点(人性假设)问题;第二个问题是“教育要教成什么样的人”,这是教育的归宿(教育目的)问题。第一个问题是第二个问题的基础,第二个问题是第一个问题的展开。教育旨在促进人的发展,其起点是“待发展的人”,其归宿是“全面发展的人”。

教育观的核心是教育的价值取向即教育目的观,在教育目的上的分歧便是人性论的分歧。在价值取向上,个人本位的教育目的观基本上基于人本主义;社会本位的教育目的观基本上基于国家主义。前者认为人是目的,社会是手段;后者则

^① 当前教育必须面对两个问题:一是选择什么(以及谁的)知识来传递给受教育者,即什么(以及谁的)知识更有价值;二是对不同的受教育者来说,学习什么知识更合适,即如何因材施教。可以说,当前教育改革所要解决的主要是这两个问题,对这两个问题的立场观点不同,就形成了各种教育流派,而这两个问题都是针对如何处理个体知识与社会知识之间的矛盾而提出的。

^② 所谓“教育要教什么样的人”,不是对教育对象的选择,而是对教育对象的判断,即对教育对象实然状态的诊断。

相反。国家主义教育固然造成个体的被压制,但人本主义教育对人性的弘扬也具有乌托邦色彩,二者共同之处都是从人与社会的对立的角
度看问题,从而在实践上都不能真正促进人的全面发展,从而造成“人的空场”。所以,问题不在于“是否看到人”,而在于“怎么去看人”。由此,问题又回到人与社会的关系上来,人是个体存在的社会,社会是群体的人,人与社会一样,都既是手段也是目的。人性发展的动力源于人与社会的对立统一,只有从人与社会的辩证统一的角度来看待人、看待教育,才是正确的。

对教育观尤其是教育的价值取向有意或无意的忽视,造成教育观在教育学中的缺席,导致教育学缺乏独立的学术品格与学术灵魂,在具有国家意志背景的强大教育政策面前,教育学在一定意义上仍扮演着被动诠释者的角色,缺乏对政策的影响力;在纷繁复杂的教育问题面前,教育学缺乏对教育实践的解释力;在具有强势文化背景的欧美教育理论的影响下,教育学又缺乏对中国本土教育现实问题的回应能力。所以,将教育观作为教育学理论体系建设的核心,既是教育学发展的必然要求,也是我国教育学者的重要使命。

受凯洛夫教育学的影响,新中国成立后,以《教育学》为名称的著作数量较多,但内容却大同小异,大部分教材仍然没有脱离“四大板块”式的文本叙述方式。“所谓‘四大板块’,即教育学必须由:教与学的一般原理、教学论、教育论和学校管理,共四个部分组成。”^[3]这一体系的优点是简明,缺点是教条化与政策化,四个板块之间缺乏有机联系,逻辑性不强,学科概念与体系不严密,彼此存在交叉与矛盾。其“最大的不足是作者将一门理论学科当做一门应用性的‘教育工程学’”,“它的内容和结构完全是一个按照既定目标进行培养的‘工程系统’方案”。^[4]近年来,基于对凯洛夫教育学体系的反思,同时也出于师范院校教育学科教材编写的需要,部分学者在教育学的内容

上进行拓展,将教育分支学科的内容尽可能地纳入到教育学中来,力求全面,试图囊括教育领域的各个层面的所有问题。由于学者们的理论研究的旨趣与重心不同,在教育具体内容的阐述上也各有侧重,这使得当前的教育学呈现出一定程度的多样化特征。与“板块论”教育学一统天下的局面相比,这是一个明显的进步:既是教育实践活
动不断深入的表现,也反映出教育理论工作者对教育学建设的自觉努力。但同时,这也是问题之所在。当前的教育学缺乏比较明确的学科定位,在内容上力求面面俱到,不是在引领而是在一定程度上代替了教育的其他学科,从而使教育学成为教育领域的“百科全书”,教育学无所统属也无所归依,既影响了教育学学科群的健康发展,也不利于教育实践工作的开展。因此,加强教育学学科的建设,应成为当前教育理论研究的重点。

教育是培养人的社会实践活动,如何看待人,也就如何看待教育,人性论与教育学是内在一致的,所有的教育理论都关涉一定的人性观,有什么样的人性观,就有什么样的教育观。例如,性善论者认为教育是对人性的顺应,所以,在教育中注重发挥人的主观能动性和积极性;^①而性恶论者则认为教育是对人性的改造,所以,更重视外部因素(如教师、纪律等)的价值。^②教育学中关于教育目的的个人本位与社会本位之争,其根源亦是性善与性恶之争的余绪。所以,教育学不能回避人性论,从对人性的分析与研究入手探讨教育学的学科体系建设,不失为一条可行的路径。

三

科学的教育学应是内涵与外延统一的教育学。从内涵的角度讲,教育学要有明确的价值取向,要阐释什么样的教育是好的教育,是全面发展的教育,要为教育实践指明方向,并统摄其他教育学科的发展;从外延的角度讲,教育学要有比较严

① 如孟子认为,“仁义礼智非由外铄我也,我固有之也”(《孟子·告子》),所以,他强调,“学问之道无他,求其放心而已矣”(《孟子·告子》);卢梭认为,“出自造物主之手的東西都是好的,而一到了人的手里,就全变坏了”(《爱弥儿》),所以,他主张自然主义的教育。

② 如荀子认为,“人之性恶,其善者伪也”,(《荀子·性恶》)所以,他反对“顺是”的教育,认为教育主要不是内省而是外求。

密的逻辑体系,既不应沦为“政策的附庸”,也不应“包治百病”,而应有所为有所不为。

具体来说,教育观体系的建立可以遵循这样一个思路:当我们开始研究教育时,遇到的第一个问题是“什么是教育?”这是教育的本质问题,教育是培养人的社会实践活动,所以,“培养人”便成为教育学理论建构的基点;第二个问题是“为什么要有教育?不要教育行不行?”这是教育的功能、价值、意义问题,亦即“为谁培养人”的问题;第三个问题是“什么样的教育才是有价值的教育?才有意义?才能发挥出功能?”这是教育的质量与目的问题,亦即“培养什么人”的问题;第四个问题是“谁来教育?教育谁?”这是教育的主体问题,亦即“谁来教育人”的问题;第五个问题是“用什么来教育?如何教育?”这是教育的过程问题,亦即“怎样教育人”的问题。其中,第三个问题是教育观的核心问题,其他几个问题都围绕这一问题展开。这五个问题构成了一个有机的整体,对这五个问题的看法就构成了系统的教育观,即教育学。

人性的基本矛盾是人与社会之间的矛盾,通过解决个体知识与人类知识之间的矛盾,教育将社会与人联系起来,从而不断促进人性的发展。人性矛盾的展开过程亦是教育活动的深化过程,也便是教育学理论建构的内在逻辑主线。作为教育观体系组成部分的教育本质观、教育功能(价值)观、教育目的观、教育主体观和教育过程观,便依据这一主线展开。

教育观之一——教育本质观。人的社会性的发展归根到底要基于人的社会实践。个体出生后,面对的是既存的社会,个体必须在尽可能短的时间内完成基本社会化。但是,社会愈发展,基本社会化的内容也就愈多,个人与社会之间的矛盾就愈突出。对教育来说,这一矛盾表现为个体(人)知识与人类(社会)知识之间的矛盾,人类的教育实践活动的发展过程,就是个体知识与人类知识之间的对立统一过程。教育在个体知识与社会知识之间架构起一座桥梁,通过调整个体知识与社会知识之间的关系,教育不断丰富人的社会性(人性),从而促进人(个体)与社会(群体)的共

同发展。

教育观之二——教育功能(价值)观。教育的价值在于促进人与社会的发展。人只有通过教育,习得一定社会的科学、艺术、道德等知识,完成基本社会化,才具有社会性,才能融入社会,这是人(个体)对社会(群体)的适应过程。但这只是问题的一个方面,同样重要的是,社会的发展是通过一个个具体的人的推动实现的,个体在受教育的过程中,也在不断地创造新的知识,所以,教育也需要重视个体,将个体知识纳入群体知识之中,这是一个改造的过程。简言之,教育一面把社会交给个人(社会化),一面把个人交给社会(化社会),从而在社会与个人之间架起一座桥梁,在促进社会与个人共同发展的过程中,使个人与社会的统一成为可能。适应与改造、社会化与化社会统一于教育实践活动中。

教育观之三——教育目的观。人的社会实践活动具有目的性,那么,通过社会实践所形成的人性其发展也具有目的性。人在社会实践中探索客观规律,并能动地运用规律去改造客观世界,使之符合自己的目的。所以,人性发展必然指向自由。个人与社会之间的对立统一过程,就是人获得自由的过程。自由是人性发展的目标,也是教育的哲学层面的目的。换言之,符合人性的教育应是自由的教育。教育学的最高层次应是自由教育学。自由是规律性与目的性的统一,“自由不在于幻想中摆脱自然规律而独立,而在于认识这些规律,从而能够有计划地使自然规律为一定的目的服务……自由就在于根据对自然界的必然性的认识来支配我们自己和外部自然;因此它必然是历史发展的产物”^[5]。由此,教育要实现人性的自由发展,需要揭示教育与社会、教育与人之间的矛盾运动规律,并遵循教育规律,科学地制定教育目的。只有达到教育之真(教育规律)与教育之善(教育目的)的统一,教育才是自由的,所以,自由的教育首先应是科学的教育。

教育观之四——教育主体观。教育应使人获得自由^①,而人是在个体与社会对立统一的过程中获得自由的,所以,既不应站在“社会”的立场

^① 教育与自由的关系是一个复杂的理论问题。笔者认为,教育并不必然使人自由。教育所能做的,是使人具有自由的意识与获得自由的能力,真正的自由只能根植于人的社会实践。

(社会本位),也不应站在“个人”的立场(个人本位),而应站在“自由”的立场(个人与社会的辩证统一)来进行教育。在教育活动中,个体一方面不断学习社会知识,通过社会化成为社会人,为社会所认同与接纳;另一方面,他也将个体知识亦即其独特的人性(个性)展现在他人面前,给他人以影响。此外,个人不是完全被动地接受教育,他也对教育进行选择与批判。在当前信息社会背景下,任何人都不能垄断知识,且个体发展的自主性大大增强,这些都对传统的知识观与教育观提出了挑战。所以,完整的教育除了一般意义上的学校教育、社会教育和家庭教育之外,还应包括在教育者指导下的自主教育。

教育观之五——教育过程观。教育过程就是不断协调与解决人与社会之间的矛盾的过程,通过教育,个人获得社会生活必备的观念与技能,从而具有社会适应性。随着个体的主体意识的确立,在教育与自我教育的过程中,个体也逐渐在有意识地批判和改造着社会和自身,从而具有社会超越性。适应是手段,超越是目的。人性的发展不是个人与社会之间单纯的适应,也不是单纯地批判与否定,而是辩证否定,辩证否定是超越之真

谛。一方面,教育通过对人类文化成果(社会知识)的筛选整合,构建出“共同知识(教育知识)”,并将“共同知识”以教育内容的方式传授给学生,使其成为学生的个体知识,这就是“把社会交给个人”;另一方面,由于每个人的具体的社会关系不同,其人性也不同,所以,教育也在不断地将个体的独特性、创造性展示给社会,并将其中有价值的部分充实到共同知识之中,并通过教育这一媒介,使社会知识得以不断丰富与发展,这就是“把人交给社会”。所以,符合人性的教学与课程观既关注人类总体文化成果,也重视个体在社会生产生活包括教育中的独特经验。

参考文献:

- [1][2]石佩臣.教育学基础理论[M].长春:东北师范大学出版社,1996.16、18.
- [3]陈元晖.中国教育学史遗稿[M].北京:北京师范大学出版社,2001.65.
- [4]孙喜亭.中国教育近50年来的发展概述[J].教育研究,1998,(9).
- [5]马克思恩格斯选集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1995.455—456.

On the Construction of the Pedagogical Disciplinary System Based on the Theory of Human Nature

Yang Zhaoshan & Zhang Haibo

Abstract: Human nature is the sociality of human, whose development begins with the contradiction between human and society. Education is the important means to solve the contradiction. The theory of human nature and pedagogy are consistent internally, whose opinion on human nature is only the starting point of education, but runs through education. The masterstroke constructed by educational theory is from society to education and to human. Furthermore, the theory of human nature should also be organically integrated into the educational disciplinary system.

Key words: human nature, theory of human nature, sociality, education, pedagogy

Authors: Yang Zhaoshan, Deputy Director, professor and doctoral supervisor of School of Education Science, Northeast Normal University (Changchun 130024); Zhang Haibo, associate professor of School of Education Science, Harbin College, doctoral student of School of Education Science, Northeast Normal University (Harbin 150086)

[责任编辑:杨雅文]